

الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها (النظريّة والتّطبيق)

مباحث لغوية ٤٢

تحرير

د. رائد مصطفى عبد الرحيم

تأليف:

د. رائد مصطفى عبد الرحيم
د. هداية هداية الشيخ علي
د. خـالد حسين أبوعمشـة
د. محمد إسماعيلي عـلوي

مباحث لغوية ٤٢

الانغماس اللغوي
في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
(النظريّة والتّطبيق)

تحرير : د.رائد مصطفى عبد الرحيم

تأليف:

د. رائد مصطفى عبد الرحيم

د. خالد حسين أبو عمشة

د. هداية هداية الشيخ علي

د. محمد إسماعيلي علوي

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م





الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظريّة والتّطبيق)

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٨ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
عبد الرحيم، رائد مصطفى
الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها./ رائد مصطفى عبد الرحيم؛ - الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ١ -٢١ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية- تعليم (لغير الناطقين بها) أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤ ١٤٣٩/١٠١٣١
رقم الإيداع: ١٤٣٩/١٠١٣١
ردمك: ١ -٢١ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف: 4562410 الفاكس: 4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



مقدّمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم محمّد، صلّى الله عليه وسلّم، وبعد،

فإن اللغة العربية واحدة من اللغات العالمية المهمة، يتكلّم بها ملايين من أبنائها في العالم العربي، ويتعلّمها مثلهم وزيادة من غير أبنائها عبر العالم لغايات مختلفة: دينية، وتواصلية، وسياسية، واقتصادية، وحضارية، وغيرها. وقد كثرت المؤسسات التعليمية التي تدرّسها، وتنافست فيما بينها في تقديم الخدمات المميزة للمتعلمين، وحرصت بعض هذه المؤسسات على دمج المتعلمين في البيئة العربية، فأرسلت المؤسسات الأمريكية والأوروبية والآسيوية وغيرها المتعلمين إلى البلدان العربية، ليعيشوا الواقع اللغوي، وينغمسوا بأبنائها، ويتعرفوا عن قرب إلى ثقافتهم، وفكرهم، وعاداتهم وتقاليدهم، إيماناً منها بأن ذلك يزيد من كفاياتهم اللغوية والتواصلية والثقافية، ويسرّع في تعلّمهم اللغة، ويزيد في ثقتهم بأنفسهم. أمّا المؤسسات التعليمية في العالم العربي، فقد هيّأ بعضها برامج انغماسية خاصة بهذا الأمر، زيادة في فاعلية أدائها، وتنافسها مع غيرها في هذا المجال. ولّما كانت اللغة وعاء الفكر والثقافة، وهي التي تمنح الهوية للمتحدّثين فيها، فإن الوصول إلى النموذج العربي في لغته أو الاقتراب منه لا يكون إلا بالاندماج بأبنائه، وبمعايشتهم، وبالتواصل معهم. وقد أدرك اللغويون عرباً وغيرهم هذا الأمر، فركّزوا على اجتماعية اللغة، وأنها رموز ومعان تَوافَقَ عليها أبناؤها وتصالحوا، وأنها تختلف من بيئة إلى أخرى،

وآمنوا بأن أي تعلّم لها يفصل المتعلمين عن مجتمعها، وعن بيئتها، وعن أبنائها يظلّ ناقصاً وقاصراً عن الوصول بهم إلى الأداء المطلوب، والغاية النهائية، وهو الاكتساب وتحقيق الكفايات الثلاث: اللغوية والتواصلية والثقافية. ومن هنا كان الانغماس اللغوي والثقافي ضرورة ملحة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها داخل قاعة الدرس وخارجها، بل في تعلّم اللغة الثانية بعامة، فحرصت طرق تعليمها ونظرياتها وأطرها المرجعية العالمية، على اختلاف فيما بينها في ذلك، على أن يكون الانغماس جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وجعله بعضها الهدف والغاية النهائية من تعليم اللغات وتعلّمها. وعلى الرغم من أهمية هذا الانغماس في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنّ مؤسساته التعليمية تفاوتت في درجة اهتمامها به، فما زالت كثير منها بعيدة عن استراتيجيات واضحة في هذا المجال، فلا تولي برامج الانغماس أهمية كبيرة، ومثلها مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، فهي لا تحتفي بهذا الجانب كثيراً لترسم له خطوات واعية به، تقود المتعلّم منذ اللحظة الأولى نحو انغماس محدّد ومتدرّج، يوصله في نهاية المطاف إلى هدفه من تعلّم العربية. ولعل صعوبة الخوض في هذا الأسلوب، وفي رسم استراتيجياته، وإعداد برامجه وتوفيرها، كان وراء قلّة الاهتمام به. وفي الحقيقة ما زالت الدراسات العربية حول هذا الموضوع قليلة، ما حدا بمؤلفي هذا الكتاب إلى محاولة لمّ شتاته، ليكون هادياً للمختصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم، وفي تأليفهم المناهج، وفي إعدادهم الاستراتيجيات التعليمية والتعلّمية، وليلفت نظر المؤسسات التعليمية إلى ضرورة الاعتناء بهذا الميدان في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد ركّز الكتاب على الجانبين: النظري والتطبيقي، فكانت فصوله جامعة لهما، فلم يترك مجالاً خاصّاً بهذا الموضوع إلا خاض فيه، وأبقى الباب مفتوحاً لدراسات أخرى تقتدي به، أو تجاريه وتضيف إليه. وقد كان عنوانه علامة عليه، وهو (الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق)، ألّفه أربعة من المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقسموه إلى أربعة فصول، أعدّ كلّ فصل باحثٌ منهم على النحو الآتي:

الفصل الأول، ألّفه د. رائد عبد الرحيم، وتناول فيه موضوعات متعدّدة، ناقش في أوّلها معنى الانغماس لغة واصطلاحاً، ثمّ تحدّث عن أهميته، وأهدافه، وصعوباته، وتحدياته، وأنواعه. واستشرف حضوره في الفكر اللغوي العربي القديم، وفي طرق تعليم اللغة الثانية وتعلّمها.

أمّا **الفصل الثاني**، فألّفه وأعدّه د. خالد أبو عمشة، تحدّث فيه عن حضور الانغماس اللغوي في الأطر المرجعية العالمية للغات، وركّز على إطارين مهمّين، وهما: معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات الأجنبية. ثم فصّل في الحديث عن العناية التي أولتها نظريات تعليم اللغة الثانية وتعلّمها بالانغماس اللغوي، وخصّ منها النظريات: السلوكية، والتفاعل الاجتماعي، والمعرفية أو الفطرية، والوظيفية، ونظريات كراشن، ونظرية الذكاءات المتعددة.

وأعدّ **الفصل الثالث** وألّفه د.هداية هداية الشيخ علي، فتناول فيه حضور الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فانتقى عينة منها يطبّق عليها معايير وضعها لقياس الانغماس اللغوي وحضوره فيها، وهذه المناهج هي: سلسلة تواصل، وسلسلة العربية للعالم، وسلسلة كنوز للصغار، واختار منها وحدات عشوائية، يقيس بها وجود هذه الاستراتيجية التعليمية فيها، فقدّم نتائجه في هذا المجال، ثم توصياته لمؤلفي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وتناول **الفصل الرابع** تجارب انغماسية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكتبه د. محمد إسماعيلي علوي، فحدّد ست مؤسسات تعليمية تدرّس العربية للناطقين بغيرها في المشرق والمغرب وأوروبا، عرفت باستخدامها الانغماس اللغوي واستراتيجياته المهمة في التعليم والتعلّم، وهي برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا «ARANAS» بجامعة الأخوين الدولية بإفران، المملكة المغربية، وبرنامج الانغماس اللغوي الثقافي في جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، وبرنامج «معهد قاصد»، عمان، الأردن، وبرنامج مؤسسة أمديست Amideast, Morocco ، الرباط، وبرنامج مؤسسة «غرناطة للنشر والخدمات التربوية»، باريس، فرنسا، وبرنامج معهد العين لتعليم اللغات الأجنبية، مكناس، المملكة المغربية. وقدّ حدّدت دراسته مبادئ هذه المؤسسات الانغماسية واستراتيجياتها في ذلك، وتوسّع في الحديث عن برنامجين من هذه البرامج، وهما برنامج جامعة النجاح، وبرنامج مؤسسة غرناطة، وعرض رأي أحد الطلاب غير الناطقين بالعربية الذين شاركوا في برامج انغماسية مختلفة في العالم العربي، ليكون دليلاً على أهمية هذه الاستراتيجية وضرورتها وفعاليتها، ثمّ قدّم توصياته الخاصة بهذه المجال.

وفي النهاية نسأل الله العلي العظيم أن يكون في هذا الكتاب ما هو مفيد، وأن يضيف

لبنة جديدة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأن يكون مرشداً وعوناً للباحثين والعاملين فيه، إنه سميع مجيب الدعاء. وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

والله الموفّق والهادي سواءَ السبيل.

الفصل الأول

الانغماس اللغوي: معناه لغة واصطلاحاً وأنواعه وأهدافه واستراتيجياته وحضوره في التراث اللغوي العربي القديم وفي طرق تعليم اللغة الثانية.

د. رائد عبد الرحيم

مفهوم الانغماس

الانغماس لغة

يعود هذا المصدر إلى الجذر غمس، وقد تحدثت المعاجم العربية عن معناه، وسأكتفي ببعض المعاجم المهمة المشهورة لأتتبع المعنى اللغوي لهذا الجذر، ويحمل المعاني التي تهمنا في هذا الموضوع. يذهب ابن فارس في مقاييس اللغة إلى أن «الغين والميم والسين أصلٌ واحد صحيح يدلُّ على غَطِّ الشيء. يقال: غَمَست الثَّوبَ واليدَ في الماء، إذا غططتَه فيه. وفي الحديث: «إذا استيقَظَ أحدُكم من نومه فلا يَغمِسْ يَدَه في الإناء». «ويمينٌ غَموس* قال قوم: معناه أنّها تَغمِس صاحبَها في الإثم»[١].

ويورد ابن منظور: « غَمَسَه يَغْمِسُه غَمْساً أَي مَقَلَه فيه ، وقد انْغَمَسَ فيه واغْتَمَس. والمُغَامَسَة: المُمَاقَلَة ، وكذلك إِذا رمَى الرجل نفسه في سِطَة الحرب أَو الخطب،وفي الحديث عن عامر ، قال : يكتحِل الصائم ويَرْتَمِسُ ولا يَغْتَمِس.قال: وقال علي بن حجر: الاغْتِماس أَن يُطِيل اللبُّثَ فيه، والارْتماس أَن لا يطيل المكث فيه»[٢]

يذكر الرازي في مختار الصحاح أن معنى الانغماس هو الاندماج والاختلاط والامتزاج فقال : « غَمَسَ الشَّيءَ في الماءِ ونحوهِ غَمْسًا: غَمَرَهُ به . ويقال غَمَسَ اللُّقمةَ في الإِدام . و غَمَسَ واليمينُ الكاذبةُ صاحبَها في الإِثم : أَوقعته فيه[٣].

أمّا المعجم الوسيط، فيقول: وغمس»الشيء في الماء ونحوه غمساً :غمره به، ويقال غمس اللقمة في الإدام، واليمين الكاذبة في الإثم :أوقعته فيه»، وتأتي بمعنى غمس المرء نفسه « وسط الحرب أو الخطب»[٤] .

يتضح من المعنى اللغوي الذي قدّمته المعاجم اللغوية أن الانغماس يفيد

- الاندماج والامتزاج في الشيء
- والاحتكاك المباشر به
- والعيش وإطالة البقاء .

---

١ –ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة « غمس» .

٢– ابن منظور، لسان العرب، مادة غمس .

٣– الرازي، مختار الصحاح، مادة غمس.

٤– أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مادة غمس .

ويكون الانغماس بهذا المعنى أكثر شمولية من المصطلحات الأخرى المتداولة في هذا المجال مثل التواصل والاندماج والغطس والحمام اللغوي والاجتماعي ومحمية التعليم[١]، التي لا تفيد شمولية المعاني التي قدمتها المعاجم العربية للفظة غمس[٢]، وفي الآتي مناقشة لهذه المصطلحات لتأكيد ما قامت عليه هذه الدراسة من اعتماد مصطلح انغماس .

قيل في الوصل والتواصل:»والتوصل ضدّ التصارم، ووصله توصيلاً إذا أكثر الوصل»[٣]، والوصل والتواصل في لسان العرب هو ضد الهجران وخلاف الفصل، « واتصل الرجل انتسب» ، « واتصل إذا انتمى»[٤]. ولا يخرج ما ورد في المعجم الوسيط عن المعاني السابقة إذ أفادت المعاني التي قدمها معنى الاختلاط والامتزاج، وتضيف أن يصبح الموصول جزءاً من البيئة الجديدة حين ينضم إليها ، فقيل: « وصّل الشيء بالشيء : أكثر من وصله بمعنى ضمّه ولأمه، والشيء إليه: أنهاه إليه وأبلغه إياه»[٥]. صحيح أن التواصل وفق هذه المعاني يعني أن يضحي المرء جزءاً من البيئة الجديدة والمجتمع الجديد، وأن ينخرط فيه، ولكن تظل طريقة الانخراط مجهولة أهي مباشرة أم غير مباشرة؟، فليس هناك تصريح بالأمر كما ورد في لفظة غمس التي اقتضت البقاء والمكث في البيئة والمجتمع مكان الانغماس. ولكنها تتفق في أن يصبح المرء جزءاً من المجتمع، وحين يصبح كذلك يسهل عليه الانخراط فيه، والإلمام بلغته وثقافته.

وتفيد لفظة دمج واندمج معنى الاختلاط والامتزاج في الشيء، فيقال: « رجل مُدمَج ومُنْدَمِج : مُداخل كالحبل المحكم الفتل»، و» دمج الشيء دموجاً إذا دخل الشيء واستحكم فيه، وكذلك أندمج وادَّمج»، ويقال دمج الرجل واندمج في البيت

١- انظر بعض هذه التسميات في مناع، آمنة، ويحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، دراسة لسانية، ١٠٥٢.

٢- انظر ابن منظور، لسان العرب، مادة" وصل"، وأنيس، إبراهيم وآخرين، المعجم الوسيط، مادة "وصل".

٣- انظر الجوهري، الصحاح، مادة وصل، وابن منظور، لسان العرب، مادة " وصل" .

٤- ابن منظور، لسان العرب، مادة "وصل" .

٥- أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مادة "وصل" .

أي دخل[١]. فبعض هذه المعاني تفيد أن الاختلاط يكون مباشراً في الشيء حتى يضحيا شيئاً واحداً، وهذا لا يقره الواقع العملي لتعلّم اللغة الثانية وتعليمها، فليس المقصود منها امتزاج المتعلم بالبيئة اللغوية، فيتخلى عن ثقافته أو استحكام الثقافتين حتى تصبحا واحدة، وإنما الهدف الإفادة من المجتمع الجديد والتأثر والتأثير، لأنه مهما بلغ الامتزاج مداه، فلن يضحي المتعلم محكوما نهائيا لثقافته الجديدة ولن يتخلى عن ثقافته لصالحها. ويؤكد ذلك أن من معاني لفظة الاندماج الأخرى الاستتار والخفاء[٢]، فالمتعلم حين يندمج في بيئة جديدة ويستحكم فيها تختفي ثقافته وتستتر فيها، وليس هذا المقصود البتة من مزج المتعلم بالبيئة اللغوية التي يتعلمها.

ولا تفرق المعاجم اللغوية بين لفظتي غمس وغطس في المعني الكلي، وتجعلهما شيئاً واحداً، فورد فيها « الغطس في الماء الغمس فيه، غطسه في الماء غَطْساً وغَطَّسَهُ في الماء ...غمسه فيه»[٣] وانغمس[٤]، ولكن جاءت المعاني الخاصة بالغمس والانغماس أكثر وضوحا وشمولية للهدف من تعلم وتعليم اللغة الثانية، ففيها معنى البقاء والمكث، وهذا ما لم يصرح به في معاني لفظة غطس، ومن هنا يكون الانغماس اللغوي أكثر دقة من المغطس اللغوي، بل على العكس من ذلك فإنها توحي المكث القليل لاقترانها بالماء فلا يستطيع أحد المكوث فيه فترة طويلة إلا إذا كان جماداً غير حي، فقالوا: «الغاطس من السفينة :اسفلها الذي يغيب في الماء»[٥]، وعادة هذا الجزء يغطس لفترة طويلة.

أما ألفاظ غمر وانغمر واغتمر، فتتلاقى في بعض معانيها مع ألفاظ غمس واغتمس وانغمس وانغماس، وهذا ما صرحت به المعاجم العربية، فقيل «واغتمر في

---

١ – ابن منظور،لسان العرب،مادة «دمج»،وانظر الجوهري،الصحاح،مادة «دمج»،والفيروزأبادي، القاموس المحيط،مادة «دمج»، أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مادة «دمج» .

٢– انظر الجوهري، الصحاح، مادة «دمج»، والفيروزآبادي، القاموس المحيط،مادة «دمج»، أنيس، إبراهيم وآخرون،المعجم الوسيط،مادة «دمج» .

٣– ابن منظور،لسان العرب،مادة «غطس»،وانظرالجوهري،الصحاح،مادة «غطس»، والفيروز آبادي،القاموس المحيط، مادة «غطس»، ... أنيس، إبراهيم وآخرون،المعجم الوسيط،مادة «غطس» .

٤– الفيروز آبادي،القاموس المحيط،مادة «غطس» .

٥– أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مادة «غطس» .

الشيء : اغتمس، والاغتمار : الانغماس، والانغمار: الانغماس في الماء»[١]، إلا أن الغمر والانغمار تحمل معاني أوسع وأكثر شدة في الامتزاج تصل إلى درجة التغطية والتلاشي والعلو والغرق، فيقال: غمره الماء : علاه وأغرقة وغطّاه[٢]، وهي تفيد معنى الكثرة كذلك، فأوردوا : غمرة الماء والناس كثرتهم، «وكأنني ضارب في غمرةٍ لعبُ أي سابح في ماء كثير»[٣]. وهذه المعاني الإضافية تبعد المتعلم عن الهدف النهائي من تعلمه اللغة الثانية وثقافة البيئة الجديدة، فتعلمها لا يعني أن تطغى على ثقافته أو تغمره نهائياً، فيأخذ منها الغث والسمين، ولا تنسجم واستراتيجيات الامتزاج الذي يقتضي أن يأخذ من المجتمع حاجته، وبتدرج، لا أن يغرق مرة واحدة فيه، وتأتيه المعلومات كثيرة فلا يستطيع السيطرة عليها، وهذا أمر يخل في العملية التعليمية .

في ضوء هذه المعطيات كلّها كانت لفظة انغماس وانغمس أكثرها دقة لأنها تنسجم والهدف النهائي من امتزاج المتعلّم بالبيئة اللغوية والثقافية الهدف، فهو يمكث في البيئة، ويتصل بها مباشرة، ويغمس، منها ويأخذ ما يريده على مهل، فتتيح له هذه الإقامة التنظيم والترتيب في العملية التعليمية. صحيح أن اللغويين جعلوا الغمس والغمر والغطس في سياق دلالي واحد أحياناً إلا أن هناك فروقات دلالية ترجح غلبة الغمس عليها في المجال الذي نبحثه . وقد ألمح الباحثان آمنة مناع ويحي بن يحي إلى هذا الفرق الدلالي حين ناقشا المعنى لألفاظ الغمس والاغتماس والغمر من غير تفصيل في ذلك أو ترجيح أحدهما على الآخر[٤]، وتبنى الباحثان مصطلح الانغماس من دون مناقشة وافية للمصطلحات الأخرى حاشا الغمر، واكتفيا بالقول بعد الإشارة إلى مصطلحات أخرى « أما تبنينا للمصطلح الأول «الانغماس»، فكونه الأقرب للمعنى اللغوي الوارد

١- ابن منظور،لسان العرب،مادة «غمر»،وانظرالجوهري،الصحاح،مادة «غمر» والفيروزآبادي، القاموس المحيط،مادة» غمر» أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مادة «غمر».

٢- انظر ابن منظور، لسان العرب، مادة « غمر»، وانظر الجوهري، الصحاح، مادة «غمر» والفيروزآبادي،القاموس المحيط،مادة «غمر»، إبراهيم انيس وآخرين، المعجم الوسيط،مادة «غمر».

٣- ابن منظور، لسان العرب، مادة " غمر" .

٤- انظر مناع، آمنة ، ويحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، دراسة لسانية، ص ١٠٥١.

في المعاجم اللغوية العربية»[١]. ولكنهما يعودان إلى ترجيح مصطلح الانغماس على الغمر في ضوء آراء اللسانيين، الذين نظروا إليهما من منظور الفرق في الاستراتيجيات، فيوردان رأي فلوريان كولماس الذي يرى أن الغمر «يكون فيه الدمج اللغوي غير منظم، ولا يستند لتخطيط يراعي الثنائية والتنوّع اللغوي، عكس ما يكون في برنامج الانغماس»[٢].

الانغماس اصطلاحاً

اعتمدت بعض الدراسات مصطلح الانغماس، فاتخذته عنوانا لها، وناقشت معناه الاصطلاحي في سياق تعليم اللغات الثانية، ومنها العربية، وفي الآتي عرض لهذه المعاني:

يَجمع عادل أبو الروس غير تعريف لمعنى الانغماس اللغوي[٣]، ويعرض آراء بعض الباحثين واللغويين في الموضوع، فبعضهم عدّه أسلوباً أو مدخلا أو طريقة او استراتيجية في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، تستخدم فيه لتدريس المحتوى الدراسي والمنهجي بطريقة وظيفية، وتوظف فيه الوسائل التعليمية بصورة عامة، ويضيف بأن الانغماس « أسلوب لتعليم اللغة الأجنبية في الأنشطة الصفية المعتادة، وهذا يعني أن اللغة الجديدة هي وسيلة التعليم والتعلّم، حيث يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية اللازمة للفهم والتواصل حول موضوع محدد في البرنامج الدراسي» . وجعل بعضهم استخدام اللغة الثانية يصل إلى نسبة ٥٠٪ على الأقل في البرامج الانغماسية، «خلال العام الدراسي بالإضافة إلى تدريس الفنون اللغوية من خلال استخدام اللغة الثانية» . وخلص بعد هذا العرض إلى رأي في تعريف الانغماس أضاف إليه مشحات من رؤيته الخاصة، فقال: الانغماس اللغوي «أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية/ أجنبية اللغة المستهدفة، وهي اللغة العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة، بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون أية لغة أخرى في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية أو في الرحلات أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون»[٤] .

١- انظر المرجع نفسه، ص١٠٥٢.

٢- مناع، آمنة، ويحي بن يحي، الانغماس اللغوي، ص ١٠٥٢.

٣- انظر هذه التعريفات في بحثه دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص٢٦٩.

٤- أبو الروس، عادل، دور الانغماس في اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،ص٢٦٩-٢٧٠.

واضح أنّ هذا التعريف الذي قدّمه أبو الروس أكثر شمولاً من التعريفات التي أشار إليها، فتلك لم تشر إلى الانغماس خارج قاعة الدرس، وقصرت الأمر على المحتوى الدراسي المبرمج الموجه، والدراسة داخل الصف، ولم تشر إلى أن هناك انغماسا يكون غير موجّه يتعرّض فيه المتعلم للمجتمع مباشرة، وما يغفر لهم ذلك أنهم يتحدثون عن ذلك المبرمج المتكامل مع العملية التعليمية والتعلمية، لأنه موضع الاهتمام، والهدف من الانغماس. وبهذا يكون عندنا نوعان من الانغماس

١. انغماس داخل قاعة الدرس ، ويرتبط بالمنهاج والعملية التدريسية.
٢. انغماس خارج قاعة الدرس يرتبط بها، وباستراتيجيات أخرى يضعها المعلّم أو المؤسسة التعليمية، ويمكن للطالب أن يشارك في صياغتها.

ويناقش الباحثان آمنة مناع ويحي بن يحي المعنى الاصطلاحي للانغماس، فينقلان رأي فلوريان كولمان الذي رأى أنه يعتمد على التخطيط التربوي، و«تعزيز الثنائية اللغوية دونما إحلال للغة مكان أخرى»، وبنى على وجود معلّم يستعمل لغة الأغلبية فقط[١]. وتؤكد التعريفات التي قدمها الباحثان أن الانغماس يعني أن ينغمس المتعلم مدة زمنية كافية في بيئة اللغة الطبيعية، ولا يستخدم فيها إلا اللغة الهدف. ومن هنا خلص الباحثان إلى تعريف الانغماس بالقول: إن «مصطلح الانغماس اللغوي يرتكز تعريفه على محددين أساسيين هما: اللغة والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة، هذا بغض النظر عن المنهج والطريقة وكذا البيئة، لذلك يمكن تعريفه بأنه مبدأ في تعليم اللغات بذاتها في فترة زمنية محددة، لا يتم خلالها استعمال لغة غير اللغة المراد تعلّمها»[٢]

ويتفق الباحثان محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل مع غيرهم على أهمية الانغماس، ودوره في زيادة كفاءة المتعلمين، فجاء تعريفهما إياه مشابهاً غيرهم، ولكنهما يضيفان بعض المعايير التي قدمها كوان في إعداد برنامج انغماسي فاعل وهي : استبعاد اللغة الأم والتركيز على اللغة الهدف، والتواصل الطبيعي، وأن تكون فعاليات البرنامج متنوعة في أغلبها خارج الصف، وتشمل المهارات اللغوية كلها، مع تحديد أوقات خاصة بالقراءة، وأن يكون التقييم ومراجعة الذات للبرنامج منظما ومتكرراً[٣].

١- انظر مناع، آمنة، ويحي بن يحي، الانغماس اللغوي، ص ١٠٥٢-١٠٥٣.

٢- المرجع نفسه، ص ١٠٥٣ وانظر ١٠٥٤-١٠٥٥.

٣- انظر محمد زيد إسماعيل، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، ص ٢.

وناقش توفيق قريرة مصطلح الانغماس اللغوي، فعرض بعض آراء الباحثين واللغويين الغربيين، فبيّن أن هذا المصطلح هو المقابل للمصطلح الإنجليزي (Language immersion)، ويشيع في المجتمعات ذات الازدواج اللغوي، وعرّفه بقوله: إنه «طريقة في تدريس اللغات الأجنبية أو الثانية، تكون فيها تلك اللغات لسان تدريس المواد العلمية والمناهج المدرسية. فاللغة الثانية تكون عندئذ وسيلة لتعليم المحتوى المدرسي، ولا تكون لذاتها موضوع تدريس»[1]. وواضح من التعريفات الأخرى التي أتى بها، وتعليقاته على الموضوع أن تعريفه قاصر على أبناء العرب الذين ولدوا في الغرب، فأتى بهم آباؤهم ليتعلموا في المدارس العربية، فينتقلون نقلة نوعية إلى محيط كل ما فيه بالعربية، وبخاصة لغة المناهج التي يدرسونها، ولهذا استعان بتعريف هامرس للانغماس، الذي يقول: «بأنه تعليم للمواد المدروسة او إنجاز أنشطة مدرسية بلغة ثانية على أن تستخدم هذه اللغة أداة تواصل»[2]. ويؤكد الباحث نفسه ذلك حين تحدّث عن أهداف الانغماس، وحصرها في «هدفين متلازمين هما تعلم اللغة الثانية من ناحية، وتعلّم المواد والمناهج المقررة من ناحية أخرى»[3]، وهو بذلك يتفق مع ستيرن الذي رأي أن الانغماس «في مجمله أن تضرب بحجر واحد ضربتين: أن تدرس موضوعاً ما، وتتعلّم لغة ثانية في الآن نفسه»[4]. صحيح أن ما قدّموه بصورة مجملة يفيد معنى الانغماس وأهدافه، ولكن تطبيقه لا يقتصر على البيئة المدرسية أو الأكاديمية. بل هو أوسع من ذلك، يشمل مجتمع الدراسة والمجتمع الخارجي، ويكون لكل منهما استراتيجيات خاصة توجهه.

إن المعاني اللغوية للفظة غمس تعين على إيجاد معنى اصطلاحي لها يطبق على برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، فمن الملاحظ أن ما تحمله هذه اللفظة من معان تجعلها أكثر دقة في التعبير عمّا تهدف إليه برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطرق تدريسها ونظريات تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، فهي تفترض أن يحتك المتعلّم ويندمج

١- قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها، ص١٢٧.

٢- المرجع نفسه، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها،ص١٢٧.

٣- المرجع نفسه، ص١٢٧.

٤- المرجع نفسه، ص١٢٧.

ويختلط ويمتزج في بيئة اللغة، ويبني جسوراً لغوية تواصلية وثقافية بينه وبين مجتمعه، وهذا لا يتم بين ليلة وضحاها، بل يكون بالبقاء فيها حقبة من الدهر، تكون كافية لتحقيق هذه الغايات مجتمعة، ولكن الأمر لا ينبغي أن يكون عشوائيا، وإنما ينبغي أن يكون مبنياً على تخطيط سليم من برامج تعليم اللغة، ومؤسساتها المختلفة، ومن المتعلم نفسه، الذي يوظف انغماسه لخدمة أغراضه العامة والخاصة في تعلّم اللغة، وهذا يتطلب خططاً استراتيجية واضحة، محددة الأهداف، وواضحة المعالم، وتكون مشفوعة بتقييم مستمر، ومراجعة للذات، وأخذ العبر، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات لتؤخذ في عين الاعتبار في التقييم النهائي، فتعزّز الإيجابيات، وتتجنب السلبيات، وتعالج أسبابها. ومن هنا يمكن أن نطرح النقاط الآتية في معنى الانغماس الاصطلاحي :

- الامتزاج بالبيئة اللغوي، والبقاء فيها مدة تكفي ليحقق المتعلم حاجاته التعليمية.
- يكون هذا الاختلاط واعياً، ومحدد الأهداف والغايات .
- تستعمل فيه اللغة الهدف في العملية التعليمية .
- ترسم له الاستراتيجيات الملائمة به، التي تحقق الأهداف الموضوعة له .
- وضع الآليات المناسبة لهذا الامتزاج، والبدء بتحقيقه .
- تقويم هذه الاستراتيجيات والآليات والنتائج باستمرار .
- تعزيز الإيجابيات، وتجنب ما ينتج عنه من سلبيات .

الانغماس اللغوي واستشرافه في الفكر اللغوي العربي القديم

أدرك اللغويون القدامى بأن تعلّم اللغة والإحاطة بها أمر عسير، فتحدثوا تحت «باب القول في لغة العرب وهل يجوز أن يُحاط بها» عن أن اللغة العربية «كلام لا يحيط به إلا نبيّ»[1]، وجعلوا قوله تعالى: «وعلّم آدم الأسماء كلّها»[2]، دليلًا على ما قالوا، لأنّ الله هو الذي منحهم هذا، فجعلها وقفاً عليهم، فمنحهم من اللغة «اسم كلّ شيء»[3]، وعلّمه جميع اللغات «العربية، والفارسية، والسريانية، والعبرية، والرومية، وغير ذلك

١- ابن فارس، الصاحبي، ص٢٤، السيوطي، المزهر، ١/ ٦٥،٣٠، ١٦٤، ٢/ ٢٧٥-٢٧٧.

٢- سورة البقرة، آية ٣١.

٣- انظر ابن فارس، الصاحبي، ص١٣.

من سائر اللغات»[1]. وقد جاء ذلك إبّان مناقشتهم اللغة أهي توقيف أم اصطلاح؟ فهم ابتداء أقروا بصعوبة تعلّم اللغة كاملة، ولكنّهم قدّموا نصائح وهم يدونون آراءهم اللغوية تعين اللغوي أو متعلم اللغة على تعلّمها وجمعها، صحيح أنّ أغلب توجيهاتهم كانت موجّهة لابن اللغة، إلاّ أنّه يمكن الاستعانة بها في تعليم غير الناطقين بالعربية، واستشراف آراء تنظّر إلى أن اللغة بنت بيئتها، وتتطوّر عبر الزمن وفق مقتضيات عديدة وفي أكثرها اجتماعية، وقد جاء ذلك ابتداء في تعريفهم اللغة أنها «أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[2]، فواضح من كلام ابن جنّي أنه يرى أن اللغة تصالح بين الناس، يتفقون على معان محددة، فيعبرون بها عمّا يريدون، وهو من جهة أخرى يشير إلى خصوصية كل بيئة في اللغة. ولا يفترق كلام ابن خلدون في تعريف اللغة كثيراً عن هذا الفهم، إذ تنبّه إلى خصوصية كل بيئة وقوم في لغتهم، وإلى أنها بنت مجتمعها، وهي فعل سلوكي يمارسه الفرد لتحدث عنده الملكة الخاصة به، فقال: «اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام. فلا بدّ أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو بكل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[3]

ويتضح ذلك أيضا في عبارات اللغويين التي تؤكد ربط «وجود اللغة بغاية الإعلام والاستعلام للاجتماع، وبعبارة أخرى إذا كان الإنسانُ مجبولاً على استرفاد المعونة من الشريك، لأن الواحد لا يتمكن من تحصيل كل ما يحتاج إليه بنفسه، تلزمه وسيلة يتوصل باستعمالها إلى إفهام الشريك ما في نفسه، وفهم ما في نفس شريكه، ولذا لم تكن اللغة لتوجد لذاتها، وإلا كانت غاية في نفسها، وإنّما سبب وجودها ما ذكر من ضرورة استرفاد المعونة من الشريك»[4].

وهذا الجانب الاجتماعي للغة صرّحوا به حين ناقشوا أصل اللغات، فرأى أغلبهم

١- ابن جني، الخصائص، ١/ ٤٢.

٢- المصدر نفسه، ١/ ٣٤.

٣- ابن خلدون، المقدمة، ٢/ ٣٦٧.

٤- الأوزاعي، محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص١١٠-١١١.

أنها «تواضع واصطلاح»[1]. و «أنهّا لم توضع كلّها في وقت واحد، بل وقعت متلاحقة متتابعة»[2].

وتوسع التفكير اللغوي عند اللغوين حين راحوا يناقشون تفصيلات اللغة وعناصرها وقواعدها، فرأى فريق منهم أن التراكيب، ومنها النحو، توقيف، والمفردات اصطلاح بين الناس، وقد أورد السيوطي رأي الزركشي في ذلك إذ قال: «وقال الزركشي في البحر المحيط: لا خلاف أن المفردات موضوعة، كوضع لفظ « إنسان» للحيوان الناطق، وكوضع «قام» لحدوث القيام في زمن مخصوص...، واختلفوا في المركبات نحو «قام زيد»، و«عمرو منطلق»، فقيل: ليست موضوعة، ولهذا لم يتكلّم أهل اللغة في المركبات ولا في تأليفها، وإنّما تكلّموا في وضع المفردات، وما ذاك إلا لأنّ الأمر موكول إلى المتكلّم بها»[3]. يحمل هذا النص دلالات مهمة، وهي ارتباط اللغة بالمتكلمين، وأنهم المرجع في فهمها، فهم الذين يتواضعون عليها، ويطوّرونها. أمّا التراكيب، فهي من الثبات جعلت اللغويين يرجحون رأي توقيفها، وأنها من الله. ولعلّ هذا الأمر هو ما عناه تشومسكي حين تحدّث عن النحو الكوني، وأن لكل لغة مجموعة من القواعد الثابتة، التي ينتج بها متكلمها ما لا يتناهى من الجمل. وتكلم اللغويون عن أسباب وضع الألفاظ، فيتحدث عنه فخر الدين الرازي إذ ربط الأمر بالحاجة الاجتماعية، وارتباطها بالإنسان ذاته، فقال:» السبب في وضع الألفاظ أن الإنسان الواحد وحده لا يستقلّ بجميع حاجاته، بل لا بدّ من التعاون، ولا تعاون إلا بالتعارف، ولا تعارف إلا بأسباب، كحركات، أو إشارات أو نقوش، أو ألفاظ توضع بإزاء المقاصد،وأيسرها وأفيدها وأعمها الألفاظ»[4]، ولعل هذا الرأي وتواضع الناس على اللغة وتطويرها هو ما عناه الأخفش في قوله في الحديث عن اختلاف اللهجات: «اختلاف لغات العرب إنّما جاء من قِبَل أنّ أوّل ما وُضع منها وُضع على خلاف، وإن كان كلّه مسوقاً على صحّة وقياس، ثم أحدثوا من بعدُ أشياء كثيرة للحاجة إليها، غير أنها على قياس ما

١- ابن جني، الخصائص، ١/ ٤٠.

٢- السيوطي، المزهر، ١/ ٥٥.

٣- المصدر نفسه، ١/ ٤٣، ٤٤.

٤- المصدر نفسه، ١/ ٣٨.

كان وضع في الأصل مختلفاً»[١]. فكلامه ينمّ على أن هناك جانباً ثابتاً من اللغة، وهو قوالبها الأساسية النحوية والصرفية، وأن هناك متغيرات وهي الألفاظ التي تتطوّر وفق حاجات مستخدميها، ولكنّها تظل على قياس واحد وقوالب محددة، وهي الثابتة من اللغة. وجاء الحديث عن تطوّر الألفاظ في دلالتها حين خصصوا باباً لبيان أثر الإسلام في اللغة وانتقال معاني الألفاظ من معنى إلى معان أخرى، وهو ما جاءوا به تحت « باب الأسباب الإسلامية»[٢]، أو «معرفة الألفاظ الإسلامية»[٣].وقد ألف أبو حاتم الرازي (ت٣٢٢هـ) كتاباً كاملا في هذا المجال أسماه «كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية». وبرز ذلك في حديث اللغويين عن المُولّد، الذي «أحدثه المولدون الذين لا يحتج بألفاظهم»[٤]. وكذلك جاء الحديث عن التطوّر اللغوي في الكتب التي خصصت للحن العامة، الذي « يتولّد في النواحي والأمم بحسب العادات والسيرة»[٥].

وتنبّه اللغويون إلى خصوصية كل بيئة بلغة خاصة إذ تحدّثوا عن اختلاف اللهجات: صوتاً وحركة ودلالة وغير ذلك، وحين أوردوا أمثلة على ذلك في كتبهم[٦]، وحدّدوا بيئاتها الخاصة، وحين بيّنوا خطورة هذا الاختلاف في بعض الأحيان، ومنه ما ذكره ابن فارس من أن « زيد بن دارم وفد على بعض ملوك حمير، فألفاه في مُتَصَّيدٍ له على جبل مُشرف، فسلّم عليه وانتسب له، فقال له الملك: ثب، أي: اجلس، وظنّ الرجل أنه أمره بالوثوب من الجبل، فقال: لتجدني أيها الملك مطواعاً، ثم وثب من الجبل فهلك، فقال الملك: ما شأنه؟ فخبّروه قصّته، وغلطه في الكلمة، فقال: أما إنّه ليست عندنا عربية: من دخل ظَفار حمّر»[٧]، أي عليه أن يتعلّم اللغة الحميرية.

١- السيوطي، المزهر، ١/ ٥٦.

٢- انظر ابن فارس، الصاحبي، ص٤٤.

٣- انظر السيوطي، المزهر، ١/ ٢٩٤.

٤- السيوطي، المزهر، ١/ ٣٠٤.

٥- المصدر نفسه، ١/ ٣٢٠.

٦- انظر ابن فارس، الصاحبي، ص٢٥-٣١، السيوطي، المزهر،١/ ٢٢١-٢٢٦، ٢٥٥-٢٦١.

٧- ابن فارس، الصاحبي، ص٢٨.

وأدرك اللغويون أنّ هناك عادات مخصوصة للعامة في لغتهم، وأنهم درجوا على هذه العادات، ومارسوها حتى وإن علم بعضهم خطأها وخروجها عن المعيار اللغوي السليم، وبيّنوا أن ذلك يقبل من هؤلاء العامة، ولا يقبل ممّن يتعاملون مع اللغة في تفسير الشرع، فهؤلاء لا يقبل منهم إلا المعيار السليم الصحيح، وهو ما يتضح في قول ابن فارس: «لأن الناس لم يزالوا يلحنون ويتلاحنون فيما يخاطب بعضهم بعضاً، اتقاءً للخروج عن عادة العامة، فلا يعيب ذلك من يُنصفهم من الخاصة، وإنّما العيب على من غلط من جهة اللغة فيما يُغيّر به حُكم الشريعة»[1].

إن عرض هذه الآراء السابقة، والحديث عن وعي اللغويين العرب القدامى بأن اللغة جزء من البيئة المخصوصة بها، وأنها مرتبطة بالمتكلمين بها المتواضعين عليها لفظاً وأسلوبا، يقود إلى نتيجة بأن متعلّم هذه اللغة ومتحدثها يقتضي أن يخالط أبناء هذه اللغة، وأن يتعرّف إلى طرقهم في التعبير، وإلى مدلولات الألفاظ التي يعبرون بها عن حياتهم وحاجاتهم اليومية، ومن هنا حمل هؤلاء اللغويون، وهم من أبناء اللغة، أقلامهم وارتحلوا لجمعها، والتعرف إلى اختلاف لهجاتها، فتمكنوا من وضع أسسها النحوية والصرفية والصوتية، ووضعوا المعاجم اللغوية، وما اختلاف الآراء الصوتية النحوية والصرفية والدلالية إلا صورة عن تنوّع مظاهرها الاجتماعية، وتشكلاتها على أرض الواقع.

ولكن السؤال الذي يطرح: هل تنبّه اللغويون إلى ضرورة أن ينغمس متعلمها في البيئة وأن يتعايش مع أهلها مباشرة؟

إن آراء اللغويين المبثوثة في كتب اللغة تنبئ أنهم كانوا على وعي بأن الانغماس ضرورة ملحة ومهمة في تعلم اللغة، وأن ذلك يحتاج إلى تمرين، والتعوّد على سلوك أبناء اللغة، فلا يتأتى تعلّمها إلا بتكرار هذا السلوك والتدرّب عليه، أو بسماع أبنائها، أو بالتلقين عن طريق معلّم لها، وهذا يتضح في حديث ابن فارس عن تعلّم الطفل لغة أبويه ومحيطه إذ قال: «تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه أو غيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على ممرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّناً من مُلقِّن، وتؤخذ سماعاً من الرواة

١- ابن فارس، الصاحبي، ص٣٤-٣٥.

الثقات ذوي الصدق والأمانة»[1].ولا شك أن ابن خلدون كان سابقاً غيره في الحديث عن ضرورة تعلّم اللغة من المجتمع، وذلك بسماع هذه اللغة من هذا المحيط، حتى تضحي سلوكاً، يقوي الملكة اللغوية عند أبنائها، وهذا معنى قوله إن « اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها»[2]، فهذا قول واضح الدلالة على دور السلوك اليومي اللغوي، وأنها كفايات يومية يأخذها المتعلّم من محيطها، وتكون ملكته في نهاية المطاف على قدر هذه الكفاية. ويؤكد ابن خلدون رأيه في هذا الموضوع إذ جعل اللغة يأخذها اللاحق عن السابق سلوكاً، وبهذا يتعلّمها الأطفال إذ قال عنها: «إنّما هي ملكة في ألسنتهم، يأخذها الآخر عن الأول، كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا»[3]. ومن هنا خلص ابن خلدون أن تعلّم اللغات واكتسابها لا يكون إلا بنمو هذه الملكة سلوكاً في مجتمعها، ويعاود الاستشهاد على ذلك بلغة الطفل والعرب والأعاجم واكتسابهم إياها، فقال:«فالمتكلم من العرب حين كانت مَلكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها العجم والأطفال»[4]، ولهذا كله كان السمع أبا الملكات اللسانية[5]عند ابن خلدون. ويؤكد في موضع آخر أن معرفة القواعد اللغوية كالنحو لا تحدث ملكة في اللسان، لأن معرفة هذه القوانين اللغوية تفيد معرفة باللغة أو اللسان،

١- ابن فارس، الصاحبي،ص٣٤ ، السيوطي، المزهر، ١/ ٥٨، ١٣٧، ١٤٥. وانظر حديث السيوطي عن لغة الطفل وتعلّمه اللغة من أبويه، المزهر، ١/ ٢١، ٢٣.

٢- ابن خلدون، المقدمة، ٢/ ٣٧٨.

٣- المصدر نفسه، ٢/ ٣٦٨.

٤- المصدر نفسه، ٢/ ٣٧٨.

٥- انظر المصدر نفسه، ٢/ ٣٦٨.

ولكن الملكة لا تكون إلا بممارسة اللغة بعد سماعها من بيئتها ومحيطها[1]، لأن ذلك هو الذي يرفد كفاية المتعلّم، ويطلعه على أساليب الخطاب اللغوي الاجتماعي، وهذه لفتة مهمة سابقة لبيان أن طريقة النحو والترجمة الحديثة في تعلّم اللغات وتعليمها لا تكفي وحدها في إحداث ملكة لسانية عند متعلّمها. يقول ابن خلدون مجملاً ذلك: «ومن عرف تلك الملكة من القوانين المسطرة في الكتب، فليس من تحصيل الملكة في شيء...، وإنّما تُحصّل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرّر لكلام العرب»[2]. ومع ذلك كلّه فإن ابن خلدون ظلّ مصرّاً على رأيه بأن الأعجمي متعلّم اللغة وإن كان قادراً على تعلّمها من محيطها حتى تحصل له ملكتها إلا أنه يظل عاجزا عن الوصول إلى مرتبة العربي في بلاغة الخطاب، أو ما أطلق عليه مصطلح الذوق، ويرجع ذلك إلى أنّ هؤلاء « قصاراهم بعد طائفة من العمر، وسبق ملكة أخرى إلى لسانهم، وهي لغاتهم أن يعتنوا بما يتداوله أهل مصر فيما بينهم من المحاورة من مفرد ومركب ممّا يضطرون إليه من ذلك»[3]، وهذا مبدأ سار عليه ابن خلدون في تنظيره لتعلم اللغة وتعليمها خلاصته « أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة»[4].

وحتى لا يعترض عليه معترض في رأيه، يحتج بعلماء اللغة من غير العرب، الذين سبقوا العرب في بلاغتهم وعربيتهم، أمثال سيبويه وابن فارس والزمخشري، فبيّن أن هؤلاء إنما أعاجم في نسبهم فقط، ولكنهم تربوا ونشؤوا في بيئة عربية، فكانوا عرباً في نشأتهم واكتسابهم اللغة[5].

ولم يغفل ابن خلدون دور الحفظ في الملكة اللسانية، وفي تطوير الكفايات اللغوية، بل عدّها من أسس تعلّم اللغة العربية، صحيح أنه خص بهذا الموضوع الشعر والنثر والأمثال والخطب وغير ذلك، ولكن لا ضير إذا استفاد متعلّم العربية من غير أبنائها من هذا الأمر، وحفظ عبارات وأمثالاً وأقوالاً يسمعها من محيطه الذي يعيش معه،

١- ابن خلدون، المقدمة، ٢/ ٣٨٧.

٢- المصدر نفسه، ٢/ ٣٨٨.

٣- المصدر نفسه،٢/ ٣٨٨.

٤- المصدر نفسه، ٢/ ٣٩٨.

٥- انظر المصدر نفسه، ٢/ ٣٨٩.

وينغمس به بل هذا ضرورة، فيضحي قادراً على النسج على منوالهم، على رأي ابن خلدون، وتحصل له «الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[1].

ولا شك أن كلّ الطرق التي تحدّث عنها ابن فارس وابن خلدون تصب في دائرة الانغماس، التي يمكن الإفادة منها في الآتي:

١. معرفة أهمية السماع من أبناء اللغة مباشرة.

٢. معرفة سلوكهم اللغوي، وملاحظته، والتدرّج في هذه المعرفة، وتكرارها، فيضحون في ذلك شأنهم شأن الطفل متعلم اللغة من والديه وبيئته المحيطة.

٣. ضرورة أن يتلقى أو يتلقن متعلم اللغة عن خبير فيها من أبنائها مباشرة، يملي عليه جزئياتها.

٤. أن قوانين اللغة وحدها لا تفي بغرض تعلّمها وتعليمها بل يجب لهذا الانغماس أن يأخذ حظّه، ليحصل المتعلّم به على كفايات متعددة في مجتمع اللغة وبيئتها، ويضحي قادراً على التعبير بطرقهم وأساليبهم.

وهذا الأمر نبّه إليه أثير الدين أبو حيان إذ رأى أن اللغة «تحتاج إلى سماع من أهل ذلك اللسان»[2]. واشترط لغويون أن أخذ اللغة ونقلها لا يكون إلا إذا كان اللغوي قد سمع من أهلها حسّاً «وأمّا بغيره فلا»[3]. فالسماع عن طريق التلقين من المحيط أو الأهل أو المعلّم واعتياد الكلام وتكراره ما هي إلا صور لضرورة الانغماس بأبناء اللغة، والاندماج بهم. ويعدّد السيوطي في مزهره طرقاً أخرى تضاف إلى الطرق السابقة ، وكلّها تشير إلى ضرورة السماع المباشر، والأخذ عن أبناء اللغة من العلماء أو أبناء البيئة المأخوذ عنها[4]، وهذا ما أورده:

«وللمتحمل بهذه الطرق عند الأداء والرواية صيغ: أعلاها أن يقول: أملى عليّ فلان، أو أمَلّ على فلان». «ويلي ذلك سمعت»، «ويلي ذلك أن يقول: حدّثني فلان»، «ويلي ذلك أخبرني فلان وأخبرنا فلان»، «ويلي ذلك أن يقول: قال لي فلان»، «ويلي ذلك أن

١- ابن خلدون، المقدمة، ٢/ ٣٨٦.

٢- السيوطي، المزهر، ١/ ٤٣.

٣- المصدر نفسه، ١/ ٥٩.

٤- انظر المصدر نفسه، ١/ ١٤.

يقول: قال فلان، بدون لي، «ويلي ذلك أن يقول عن فلان». ويورد السيوطي أمثلة كثيرة من كتب علماء اللغة، تدل على أن ما أوردوه في كتبهم كان بهذه الطرق، وحرصهم على تلقيهم إياها من أبنائها أو ممّن عاشرهم وكان ثقة، فمن ذلك قوله: «رأيت القالي في أماليه يذكر في الرواية عن ابن دريد حدّثنا، لأنه أخذ عنه إملاء، ويذكر عن أبي الحسن علي بن سليمان الأخفش تارة أملى عليّ فيما سمعه إملاء عليه، وتارة أخبرنا فيما قرأه عليه، وتارة قرئ عليه وأنا أسمع، وقد يستعمل فيه حدّثنا»[1]. وهذا واضح جلي في كتاب الأمالي، فمتصفحه يرى تكراراً لصيغة حدثنا، وقال، وأنشدنا، ويروى وغيرها ممّا يدل على ما مرّ[2].

وجاءت إشارات اللغويين وأحاديثهم المباشِرة عن ضرورة الانغماس حين تناولوا آداب اللغوي، فكان منها أن يكتب «كلّ ما يراه ويسمعه، فذاك أضبط له»[3]، وهذا فيه دلالة على ضرورة الانغماس في مجتمع اللغة، وإضافة أن على المنغمس تقييد ما يسمعه من أبنائها،وهي نصيحة يمكن تقديمها لمتعلم اللغة من غير أبنائها لما لها من دور في حفظ ما سمع وعايش من لغة وثقافة. وقد مارس علماء اللغة ذلك إذ كان بعضهم يكتب اللغة على ذراعه، وأرود القالي «في المقصور والممدود: قال الأصمعي: قال عيسى بن عمر: كنت أنسخ بالليل حتى ينقطع سوائي (يعني وسطه)»[4].وطلبوا إلى اللغوي أن يرحل ليطلب الفوائد والغرائب اللغوية، وهو ما فعله اللغويون العرب القدامى[5]، ومنهم الأصمعي، الذي كان «يتتبع الأعراب فيكتب ألفاظهم»[6]. وروي أنه حذف كثيراً من اللغة التي جمعها ولم يثبتها «لأنه لم يقو عنده إذ لم يسمعه»[7]. وهذا يدلّ أيضاً على خصوصية البيئات اللغوية، وضرورة العيش فيها والاختلاط بأهلها والأخذ عنهم، والسماع منهم. وبهذا الاحتكاك تتغيّر عادة المستمع، ويتأثر بهم، وهو ماعبّر

١- السيوطي، المزهر، ١/ ١٥٩-١٦٠.

٢- انظر أبا علي القالي، كتاب الأمالي.

٣- السيوطي، المزهر، ٢/ ٣٠٣.

٤- المصدر نفسه، ٢/ ٣٠٣-٣٠٤.

٥- انظر المصدر نفسه، ٢/ ٣٠٥.

٦- المصدر نفسه، ٢/ ٣٠٨.

٧- المصدر نفسه، ٢/ ٤١٥.

عنه الفارابي إذ قال: «إذا كثرت مخالطتهم لسائر الأمم وسماعهم بحروفهم وألفاظهم لم يؤمن عليه ان تتغير عادته الأولى، ويتمكّن فيه ما يسمعه منهم»[1].

وهناك لفتة مهمة في شروط اللغوي يمكن أن تنسحب على متعلّمها من غير أبنائها حين ينغمس في المجتمع، وهي «التحري والنصح في التعليم والاقتصار على القدر الذي تحمله طاقة المتعلّم»[2]. فإذا كان اللغوي من أبناء اللغة ينبغي عليه الأخذ بهذه النصيحة، فمن الأولى على متعلّمها من الناطقين بغيرها أن يلتزم بها، فيطلب من اللغة ما هو مفيد، ويتعلّم منها في اليوم قدر استطاعته.

ومن الإشارات المهمة في كتب اللغة التي تفيد أنّ تعلّم اللغة لا يكون إلا من أبنائها، لأنهم وحدهم الملمون بها، ما أورده السيوطي في المزهر: «وهذا لسان العرب عند خاصّتها وعامّتها، لا يذهب منه شيء عليها ولا يُطلب عند غيرها، ولا يعلمُه إلا من قبله منها، ولا يشركها فيه إلا من اتّبعها، وقبله منها، فهو من أهل لسانها»[3]. يدل هذا النص على أمرين:

١. على ضرورة أخذ اللغة من أبنائها ومجتمعها الحقيقي، لأنّ أهله هم أعلم الناس بها، وهذا يقتضي التعايش معهم والانغماس بهم.
٢. يدلّ على أنّ أخذ اللغة عمّن تعلّمها لا يستقيم، فهم مهما عرفوها، لا يمكنهم أن يكونوا مثل أبنائها الحقيقيين.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغويين غلّبوا في بعض الأحيان السماع على القياس في استخدام اللغة، وإن كان مخالفاً قاعدته، ولكنهم اشترطوا أن يكون هذا المسموع متداولاً ومشهوراً بين يدي الناس، وهذا يدلّ على أهمية المحكي من القول والشائع بين الناس، الذي كثر ترداده على ألسنتهم، يقول ابن جني: «وإن شذّ الشيء في الاستعمال وقوي في القياس، كان استعمال ما كثر استعماله أولى»[4]، وهذا ما عبرّ عنه ابن جني في

١- الفارابي، الحروف، ص١٤٦، مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٦٠.

٢- السيوطي، المزهر، ٢/ ٣٣٠.

٣- السيوطي، المزهر، ١/ ٦٥-٦٦. وانظر الأوزاعي، محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص١٧٩.

٤- ابن جني، الخصائص، ١/ ١٢٥. وانظر ص١٢٦.

موضع آخر، فقال: «واعلم أنّك إذا أدّاك القياس إلى شيء ما، ثمّ سمعت العرب قد نطقت فيه بشيء آخر على قياس غيره، فدع ما كنت عليه إلى ما هم عليه»[١]. وهذا الكلام يدل على وعي اللغويين بأن المسموع لا غنى عنه، وأن لغة المجتمع هي أساس في كثير من الأحيان، فلا يمكن لابن اللغة أو متعلمها الانفصال عن المجتمع، الذي قد يقوده إلى استعمالات للغة قد لا يجدها في القواعد والأوزان التي درسها.

وقد روي أنّ الأشراف من العرب كانوا يرسلون أولادهم إلى المراضع من القبائل، ويفصلونهم عن أمهاتهم حقبة من الزمان ليزدادوا فصاحة نتيجة احتكاكهم بالأعراب[٢].

هذه نماذج من آراء اللغويين القدامى التي يخلص بها البحث أنهم كانوا على وعي تامّ بأن السماع المباشر من أبناء اللغة للتعرف إلى عاداتهم اللغوية وطرقهم في التعبير، والانغماس في مجتمعاتهم، والتدرّج في معرفة ما يقولون، وتكراره حتى يضحي عادة سلوكية، ماهي إلا أسس مهمة في اكتساب اللغة، صحيح أنهم وضعوا ضوابط للناقل والمنقول عنه، وهم يتحرون جمع اللغة وتدوينها[٣]، إلا أنّ هذا الفهم لاجتماعية اللغة، وضرورة الاحتكاك بأبنائها وبيئتها، هو المعنى النهائي والغاية المقصودة من الانغماس اللغوي حال توظيفه في تعليم العربية للناطقين بغيرها مع تفصيلات أخرى يأتي الحديث عنها لاحقاً.

الانغماس أهميته وأهدافه وتحدياته

لقد ناقش اللغويون وعلماء النفس اكتساب اللغات لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتعدّدت النظريات والأقوال في هذا الموضوع، ويكاد أغلبهم يجمعون على أن البيئة لها دور كبير ومهم في هذا الاكتساب، وعليها المعوّل الرئيس فيه، ذلك أن الهدف النهائي عند هؤلاء أن يصل المتعلّم إلى «الحالة النهائية أي قدرة المتحدث الأصلي الكبير»[٤]، وهذا يعني أن الهدف الأساسي هو أن يصل متعلم اللغة ومكتسبها إلى النموذج أو المثال من أبناء اللغة الهدف،

١- المصدر نفسه، ١/ ١٢٦.

٢- انظر المناوي، فيض القدير، ٣/ ٣٨، مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٦٠.

٣- انظر الأوزاعي، محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، ص١٧٥-١٨٦.

٤- لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص٦١، وانظر ٦٢.

وبتعبير أدق أن الإنسان العربي على سبيل المثال يمتلك في ذهنه آلية لغوية ومنظومة ثقافية متنوعة، فهو يعرف، على اختلاف ثقافة الشخص، فصحى التراث، والفصحى المعاصرة، وينطق بالمحكية، ويميز لغة الخطاب في كل منها حسب السياق، ويمتلك منظومة إشارية وإيمائية، تربطه بالجماعة الكلامية التي ينتمي إليها، فحين ينغمس المتعلّم في بيئة معيّنة يكون لزاماً عليه وعلى المؤسسة التي تنظم هذا الانغماس أن تدرك هذه الحقيقة، وأن تسعى لها سعيها، حتى يكون تفاعله بأبناء البيئة واعياً، وفق استراتيجيات واضحة ومرسومة بعناية.

واختلف اللغويون في تحديد مفهوم الجماعة الكلامية، فقيل هي « أي جماعة من الناس، يتصل بعضهم ببعض سواء بطريق مباشرة أم غير مباشرة، وذلك عن طريق لغة شائعة بينهم»[1]، وقيل في تعريفها: «أي تجمّع إنساني يتميّز بكثرة وانتظام التعامل بين أفراده، ويختلف هذا التجمّع عن غيره من التجمعات البشرية الأخرى باختلافات مهمة في استخدام اللغة»[2]. ومهما تنوعت التعريفات واختلفت في إضافة رؤية واستبعاد أخرى، ومهما اختلفت الفروق الفردية بين أبناء المجتمع في الخطاب اللغوي الناتج عن تنوع الثقافة والطبقة والوسط الاجتماعي، يظل واضحاً أن لكل بيئة من البيئات خصوصيتها القولية والفعلية، ومن هنا ينبغي إدراك هذا الأمر منذ اللحظة الأولى من رسم الرؤية الانغماسية على صعيد الأفراد أو المؤسسات، فما يجده المتعلّم في بيئة عربية من لغة وثقافة قد لا يجده في غيرها، مع التنبيه على أن هناك قدراً مشتركاً من الثقافة الجمعية للبيئات العربية في نهاية المطاف. ومن هنا كان الانغماس مهما «لتمييز المجموعات الاجتماعية المختلفة»، واستبعاده يعني «استبعاد لاحتمالات وجود تفسيرات اجتماعية للأبنية والصيغ المستخدمة في الكلام»[3]. ويتحدث هدسون عن أهمية اللغة المجتمعية، وعن ضرورة معرفتها، فيقول: «حقائق اللغة يمكن أن تزيد من فهمهم للمجتمع، وكذلك فإنه من الصعب أن نجد في خصائص المجتمع ما يمكن أن يكون أكثر تمييزاً للمجتمع من لغته، أو يوازيها أهمية في الدور الذي تؤديه في عملية قيام المجتمع بوظيفته»[4].

١- هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ص٤٥-٤٦.

٢- المرجع نفسه، ص٤٦-٤٧.

٣- المرجع نفسه، ص١٦.

٤- المرجع نفسه، ص١٧.

ويجعل بعض علماء النفس ومنهم بياجيه وفيجوتسكي تطوّر لغة الطفل مرتبطة بهذا التفاعل الاجتماعي واللعب مع الناس، فهي تنمو أساساً بفضله، وقد توصل ليف فيجوتسكي إلى أن «الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون إحراز مستوى عال من المعارف والأداء»[١]. وبناء على هذه المقدمات بات واضحاً أهمية الانغماس اللغوي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في تعليم اللغة الثانية أو حتى اللغة الأم، ويمكن إجمالها في الآتي:

١. يتيح الانغماس لمتعلمي اللغة الثانية التفاعل بها، والاستماع إليها في سياقها الطبيعي، ومعرفة سياقاتها المتنوعة[٢] على صعيد المفردات والتعبيرات: تعجبّاً واستفهاماً وسخرية ودعابة، وغيرها، وعلى الصعيد الثقافي بأوجهه المختلفة.
٢. يضحي المتعلّم قادراً على ربط ما سمع وتعلّم بمواقفه الخاصة به، ما يزيد ثقته بنفسه[٣] كلما تطوّرت مراحله الانغماسية، وقدّ عوّل أرباب الاتجاه الربطي والتنافسي في تعليم اللغات، على البيئة وما ينتج عن الاندماج فيها من ربط في تعليمها وتعلّمها، وأسندوا إليه الفضل الأكبر في اكتسابها ونموّها وتطورها في أذهان المتعلمين ،فهم يرون «أن البناء التدريجي للمعلومات اللغوية إنّما يحدث من خلال التعرض لآلاف الأمثلة من الملامح اللغوية التي يسمعونها، وبعد سماع الملامح اللغوية في سياقات أو مواقف معيّنة مرات ومرات، يربط المتعلمون بين تلك الملامح اللغوية ربطاً متزايداً، ومن ثمّ فإن ظهور عنصر لغوي أو موقفي ما يستدعي ظهور عناصر أخرى في ذهن المتعلّم»[٤].
٣. يوفر الانغماس للمتعلمين من يصححهم إن أخطأوا أو استخدموا اللغة في غير سياقها، وقد جعل أصحاب الاتجاه التفاعلي في اكتساب اللغة هذا الأمر مهماً وأساسياً في تعلّم اللغة وتعليمها، وأطلقوا عليه اسم التفاعل المعدّل، وعدّوه

١- لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص٦٢، ٦٣.

٢- انظر مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي، ص١٠٥٣، ١٠٥٤.

٣- انظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧١، زيد، محمد ، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٢، ٣.

٤- لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص٩٩.

ضرورة «لجعل اللغة مفهومة، بمعنى أن ما يحتاجه المتعلّم ليس بالضرورة تبسيط الشكل اللغوي بل فرصة للتفاعل مع متحدثين آخرين يعملون معه للتواصل إلى تفاهم متبادل، ومن خلال هذه التفاعلات يحدّد المتحاورون ما يحتاجون فعله للاستمرار في الحوار وجعل اللغة مفهومة، ويعني ما يقوله مايكل لونج أنه لا توجد حالات لنتعلّم لغة مبتدئ اكتسب فيها لغة ثانية من تحدّثه مع ناطقين أصليين باللغة لم يعدّلوا حديثهم معه بطريقة ما»[١]، وهذا التفاعل المعدّل ليس ضرورة أن يحتوي على لغة مبسطة حسب «بل إنه قد يحتوي أحياناً على إسهاب، وبطء إيقاع في الحديث، وإيماءات ومؤشرات سياقية أخرى»[٢].

٤. ويشير باحثون إلى أن هذا الاندماج يسرّع تعلّم وتعليم اللغة الثانية «في أقل وقت ممكن وبكفاءة عالية»[٣]، وييسر على المتعلمين «اكتساب لغة الأغلبية»[٤].

٥. يثري الانغماس المهارات المختلفة لدى متعلم اللغة الثانية، ويزيد من دافعيته إلى تعلّم اللغة[٥]، وبخاصة إذا ما لمس المنغمس تطوّراً فعلياً على لغته على أرض الواقع، وأضحى ذا قدرة على التفاعل والتواصل مع أبناء اللغة الهدف.

٦. يسهم الانغماس في تطوير قدرات المتعلمين «في الفهم والشعور بالاحترام للغة والثقافة الثانية مع الحفاظ على هويتهم الثقافية الأصلية»[٦].

٧. يساعد هذا الانغماس المتعلمين على فهم الواقع العربي، ما يدفعهم إلى تغيير الصورة النمطية عن هذا المجتمع وأناسه التي استقوها من مجتمعهم الأم، وقد كان لهذا البرنامج أثره الكبير في فلسطين على سبيل المثال، إذ جعل المتعلمين يقفون على طبيعة الشعب الفلسطيني وقضيته، فنجح في تعديل الفكرة التي

١- لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص٩٩.

٢- المرجع نفسه، ص١٠٠.

٣- أبو الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٦٨.

٤- كولماس، فلوريان، دليل السوسيولسانيات، ص٨٨١.

٥- انظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧١، زيد، محمد ، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٢، ٣، قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٣١-١٣٢.

٦- قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٣١.

كانت سائدة في أذهان كثير منهم عن هذه القضية وعن أناسها، فأضحوا لاحقاً مدافعين ومنافحين عنها في المحافل المختلفة، وأضحوا رسلاً لهذه القضية وعدالتها.

٨. ويجمع كثير من المدرسين أن المتعلّم «الذي يتفاعل مع الآخرين باللغة الثانية دون ما عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللغة هو أكثر المتعلمين نجاحاً»[1]. فإذا توفّر للمتعلّم الدافعية في التفاعل ثم فرصة هذا التفاعل وتنظيمه، فإن تطور كفاياته اللغوية والثقافية ستكون لها أثر بالغ الأهمية في تعلّمه اللغة الثانية.

وقد يظن المرء أن هذا الانغماس سهل يسير، ولكن التجارب العملية أثبتت أن هناك صعوبات وتحديات تواجه المتعلّم والمؤسسة في هذا المجال، وتكمن هذه التحديات في:

١. أهداف المنغمس، فمن المعلوم أن المتعلّم لا يتفاعل مع المجتمع دون أدوات واستراتيجيات تضمن نجاح هذا الانغماس، ومن هنا فإن تحديد هذه الأهداف ورسم خطواتها التنفيذية من أكبر التحديات التي تواجهه، وتواجه المؤسسة التي يدرس فيها.

٢. وتتجلى بعض التحديات في اختيار الفئة التي يتعامل معها المتعلّم في المجتمع، ويكون لها قدرة على إفادته ، وفهم أهدافه وثقافته، واختيار الفئة الاجتماعية له أثر كبير في نجاح العملية التفاعلية، وتنميتها، فهي تساعد المتعلّم على التغلب على المعوقات النفسية والثقافية واللغوية التي يمكن أن تواجهه، ويتحكّم في هذا الأمر عمر المنغمس أيضاً وثقافته، وقدرته الذاتية على قبول ثقافة الآخر، والتأقلم معها.

٣. تشكّل الازدواجية اللغوية: الفصحى والعامية عقبة أخرى من عقبات الانغماس، وبخاصة إذا لم يكن المتعلّم قد درس هذه الازدواجية في المؤسسة وقاعة الدرس، فربما أدت في بداية الانغماس إلى إحجام المتعلّم أو تلكئه في الاستمرار في التفاعل مع المجتمع، ومن هنا فإن بناء استراتيجيات انغماسية مناسبة لهذه الغاية، والوعي بها ييسر على الطالب قبولها والتعامل معها.

١- لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص١١٣-١١٤.

٤. اعتماد بعض المؤسسات على اللغة الفصحى وحدها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورفضها المحكية من أكبر التحديات في البرامج الانغماسية، وبخاصة إذا وجد الطالب معلّما يرشده باستمرار وينفره من المحكية ،ويلحّ عليه في عبارات قل ولا تقل.

٥. إن الاختلاف الثقافي في البيئة الواحدة وتعدد اللهجات فيها، يعدّ مشكلة قد تواجه المتعلّم في بداية طريقه في الانغماس، ولذا ينبغي لفت نظره إليها كلّما دعت الحاجة، وتنبيهه عليها،حتى يضحى واعياً بها وقادراً على الربط والاستنتاج الكلي، ومن ثمّ «ملاحظة وتحليل أنظمتها السلوكية»، فتكون دوافعه قويّة، تمكنه من «أن ينتقي ويكيّف سلوكه، ويطوّعه لتلك الأنظمة»[١].

٦. وهناك أمور أخرى قد تواجه المتعلّم المنغمس في البيئة الثانية، ومنها السخرية من لغته والتندر بها، وهذا الأمر ربما يكون له نتائج سلبية على تلقيه اللغة والثقافة، وحلّه وعيه بهذا الأمر، واستقباله إياه برحابة صدر، ثم في اختيار الفئة الانغماسية المناسبة التي يتفاعل معها.

٧. ومن المعوقات للبرنامج الانغماسي اللغوي مواده التعليمية فإن إيجادها وتحضيرها يحتاج إلى خبرة، وفهم كبير لطبيعة الانغماس ولأهداف المتعلمين ومستوياتهم، وإعداده كذلك يحتاج إلى وقت طويل[٢].

إن بناء الاستراتيجيات الشاملة للانغماس تعين عليه وتيسره لمتعلم اللغة الهدف، وهذه مسؤولية يتشارك فيها المتعلّم والمعلّم والمؤسسة، ويعينهم عليها المجتمع، ومن هذه الاستراتيجيات:

أ. الوعي الكلي ببرامج الانغماس اللغوي وأهدافها الخاصة والعامة.

ب. تدريب المتعلمين على هذا الانغماس وتطبيقه، وعلى إعداد المواد التعليمية الخاصة به[٣]، والتنبه إلى أن تكون هذه المواد مناسبة لهدف الطالب من الانغماس إن كان عامّاً أو خاصّا بغرض خاص، وتوفير الأنشطة اللازمة لنجاح ذلك كلّه.

١- هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ص٤٨.

٢- انظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٢، ٢٧٥.

٣- المرجع نفسه، ص٢٦٨.

ت. ويساعد على تطبيقه اختيار الشركاء اللغويين المناسبين الذين تتوفر فيها صفات الوعي بهذا البرنامج، واحتياجات الطلاب وأهدافهم وثقافتهم.

ث. مراقبة سلوك المتعلمين المنغمسين، وتقديم التغذية الراجعة لهم باستمرار للمساعدة في تطويرهم وتنمية لغتهم، وإعانتهم على مواجهة المشكلات التي تعترضهم[١].

ج. رسم استراتيجيات كليّة لتزويد المتعلمين بالمهارات اللغوية المختلفة، فتفاعلهم مع المجتمع فرصة لزيادة كفاياتهم في هذا المجال.

ح. أن يتلقى المعلم أو المؤسسة تقارير دورية عن سير برنامج الانغماس، والأنشطة والكفايات المختلفة التي يتلقاها المتعلّم فيه.

خ. التنبيه على أن تكون اللغة الهدف هي محور هذا الانغماس، وأن يكون التواصل فيها طبيعياً[٢].

د. تشكيل وعي عام لدى المنغمس للتفريق بين أوجه اللغة العربية الفصحى والمحكية، وأن يراعي مقاماتها في برامج الانغماس، فإذا كان الحوار علمياً ينبغي أن يخاطب المستمعين باللغة الفصحى، وإن كان الحوار عادياً فتكون المحكية هي لغة الحديث. وفي الحقيقة إن هذا الجانب لا يمكن البت فيه، لأن الذي يحدده الهدف النهائي من الانغماس للطالب ومؤسسته، فبعض المؤسسات تتبنى استراتيجية الانغماس، ولكنها تصرّ على الطالب أن يتكلّم الفصحى حسب في كل مقامات الحديث والخطاب.

أنواع الانغماس واستراتيجياته

الانغماس اللغوي ليس ضرباً واحداً، بل هو نشاط متكامل، يهدف إلى تزويد المتعلم بكفايات متعددة لغوية وثقافية ومهارية وتطويرها، وتزيد من قدرته على محاكاة النموذج اللغوي لابن اللغة الهدف، وقد اجتهدت المؤسسات التعليمية وبعض الباحثين والمختصين في مجال تعليم اللغات في تصنيف الانغماس إلى أنواع متعددة، تخدم

١- انظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٥، زيد، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٢، ٤.

٢- انظر زيد، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٢

الهدف العام لتعليم وتعليم اللغة الثانية، وتراعي احتياجاتهم وأهدافهم المختلفة، إلا أن الاهتمام انصب أكثر من غيره على الانغماس في المدارس متعددة الثقافات واللغات في برامج تعليم اللغة الثانية في أمريكا وفرنسا وغيرهما ، فراعت المواد التعليمية المدرسية المختلفة، وراعت التقسيمات الهدف الإجمالي للبرامج، والمستويات المختلفة، ولكن جاء الحديث فيها مجملاً لا تفصيل فيه للأنشطة واللغة والثقافة الواجب اتباعها فيها إلا نادراً[1]. ومن هنا كان لا بد من عرض هذه الأنواع، ثم تقديم رؤية شاملة مفصلة من وحي التجربة لما يمكن أن يكون فيها من أنشطة. ويمكن إجمال هذه الأنواع في الآتي:

١. قسم بعض الباحثين البيئة الانغماسية بشكل عام إلى ضربين:

ب. بيئة طبيعية، وهي التي يحتكّ فيها المتعلمون مباشرة بأبناء مجتمع اللغة الهدف، فيتعلمون منهم اللغة والثقافة المختلفة دون تخطيط مسبق بصورة تلقائية يومية، كأن يعيشوا مع أسرة عربية، ويضحوا جزءاً من مكونها اللغوي والثقافي.[2]

ت. بيئة اصطناعية أو افتراضية: وهي التي تصنع من خلال استراتيجيات ترسمها المؤسسة التعليمية، لتغمس الطلاب في مجتمع اللغة سواء أكان ذلك على مستوى قاعة الدرس أو خارجها[3].

وفي الحقيقة إن الفصل بين الجانبين صعب جداً، ذلك أن بعض المؤسسات التعليمية قد تهيئ البيئتين في الوقت نفسه، وتجعل مما هو طبيعي صناعياً حين تنسق مع الأسرة المضيفة استراتيجيات تعليمية خاصة بالضيف المقيم فيها للتعلّم. والبيئة التي تهيئها المؤسسة في نهاية المطاف في قاعة الدرس وخارجه تحاكي النموذج الطبيعي، ولكنها تتلاءم واحتياجات المتعلّم ومستواه وتطوّره.

٢. الانغماس العمري، ويقصد به ذلك الانغماس الذي يبدأ فيه الطالب بتعلّم اللغة الثانية في مدرسته، فتجتمع له لغتان أو أكثر في الوقت نفسه، ويشرف عليه مدرسون من اللغة الهدف أو ذوو ازدواج لغوي، وهذا النوع من الانغماس كان

١- انظر قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٥٨-١٦١.

٢- انظر الشوّاي، محمد، البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات، ص٧، قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٥٨.

٣- انظر الشوّاي، محمد، البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات، ص٧، قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٥٨.

الاختلاف فيه في أي عمر يكون، وقسم إلى ثلاثة أقسام[1]:

ت. انغماس مبكر، ويبدأ من رياض الأطفال، وفيه «لا تُدرّس اللغة الأم إلا بعد ثلاث سنوات، وتدرّس على أنّها اللغة الأولى بمعدل مرتين في الأسبوع، ولمدة نصف ساعة».

ث. الانغماس المبكر الجزئي، وفيه تستخدم اللغتان الأولى والثانية «أداتي تعليم منذ بداية المدرسة، وتوزّع عدد ساعات اللغتين وفق خصوصيات البرامج».

ج. انغماس متأخر، وهو الذي يكون في المرحلة الثانوية، «وهذا النوع من تصميم البرنامج يتمّ خصّيصاً للطلاب الذين أتمّوا دورات اللغة الثانية في الابتدائي».

ومثل هذا التقسيم العمري ما ورد في ويكيبيديا الإنجليزية التي قسمت مراحل الانغماس إلى مرحلة الانغماس المبكر، وتبدأ من عمر خمس سنوات، ومرحلة الانغماس المتوسط، وتكون في عمر تسع سنوات، ومرحلة الانغماس المتأخر، وتكون بعد عمر أحد عشرة سنة[2].

وواضح أن أنواع الانغماس هذه تخدم الدول متعددة الثقافات، التي تريد أن تدخل اللغات الثانية إلى برامجها المدرسية، وليس عاماً لكل برامج تعليم اللغة الثانية، وهو شبيه بما تفعله وزارات التربية والتعليم في العالم العربي التي تدخل لغات أخرى في التعليم المدرسي، ولكنها تختلف أيضا في العمر المناسب لذلك، وربّما تتمايز المدارس في استراتيجياتها في هذا الأمر، فبعضها يعلّم اللغة الثانية بالاستعانة المباشرة باللغة الأم، ويتميّز بعضها وبخاصة في المدارس الخاصة التي تهدف إلى الرقي في أدائها لغايات تجارية في المقام الأول، بالاستعانة بمدرّسين من متحدثي اللغة الهدف، ليشرفوا على تدريسها، وينغمس الطلاب بهم.

٣. ووجدت في أمريكا وغيرها من الدول برامج انغماسية أخرى عامة، يمكن حصرها في الآتي:

١- قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٢٩. وانظر مثل هذا التقسيم العمري المبني على المستوى المتقدم والمتوسط والمتأخر في: مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٨-١٠٩٥، وانظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٣.

٢- انظر Wikipedia-language immersion

ث. البرنامج الانغماسي الكلي: يقضي فيه المتعلّم ١٠٠٪ من وقته في تعلّم اللغة الثانية[١]. ويعرّف بـأنه التدريس باللغة الهدف طوال اليوم، عبر المنهاج المدرسي، وإذا لم يستوعب الطلاب كل القضايا باللغة الثانية «يستعين المعلّم ببعض التقنيات المساعدة مثل الدراما وغيرها»[٢].

ج. البرنامج الانغماسي الجزئي: يقضي الطالب نصف وقته في البرنامج منغمساً في اللغة الثانية[٣]. فيقضي الطالب ما يعادل ٥٠٪ من اليوم، وهو يتلقى المادة التعليمية باللغة الثانية «في حين يُخصّص الجزء المتبقي والمنهاج والموضوعات الأخرى للغة الأولى»[٤].

ح. البرنامج ثنائي اللغة: وفيه تنغمس الأقلية اللغوية بالأكثرية في قاعة الدرس، وتكون لغة واحدة محور التعليم والتعلّم، يندمج فيها الأقران والمدرسون معاً[٥].

خ. الانغماس اللغوي المزدوج، وهو «برنامج ثنائي اللغة، يهدف إلى إتقان لغتين إضافة إلى التحصيل الأكاديمي الجيّد، باعتباره شكلاً من أشكال التعليم للمهارات اللغوية ومختلف الموضوعات والمحتويات بلغتين، وبعبارة أخرى يحقّق المتعلّم من خلال هذا النمط نوعين من النموّ:نمواً معرفيّاً أكاديمياً، وآخر لغوياً لسانياً»[٦].

٤. ويجعل بعض الباحثين الانغماس الثقافي أو الغطس الثقافي ضرباً مستقلاً من ضروب الانغماس، يتزوّد فيه الطلاب بالثقافة اليومية لبيئة اللغة الهدف كلغة المجاملات ومنتجات السوق ،وأماكن الترفيه ووسائل السفر، وعملة البلد،

---

١ – انظر Wikipedia-language immersion.

٢– مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٧، وانظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٤.

٣– انظر Wikipedia-language immersion.

٤– مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٧، وانظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٤.

٥– انظر Wikipedia-language immersion.

٦– مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٧، وانظر أبا الروس، عادل، دور الانغماس اللغوي، ص٢٧٤.

ولغة التحايا والمناسبات الدينية والاجتماعية، والأماكن السياحية والترفيهية وغير ذلك، ويتزودون كذلك بثقافة العادات والتقاليد المختلفة: الاجتماعية والدينية والقومية والعرقية وغيرها[١].

٥. وهناك أنواع أخرى للانغماس، وهي:

أ. الانغماس المستند إلى موضوع أو غرض خاص، ويقصد به غمس المتعلّم في موضوع محدد، عبر المهارات المختلفة، مثل الموضوع المهني أو التطوعي أو البيئة أو السياسة أو السياحة أو غيرها، ويعتمد فيه على الوسائل المتنوعة لتعزيز هذا الانغماس وتطويره[٢].

ب. انغماس المحمية، وهو البرنامج الذي يقدّم فيه المحتوى المعرفي باللغة الهدف، ويتوفر فيه البيئة المساعدة لتحقيق هذه الغاية[٣]، ولعل الاسم مشتق من حماية المتعلّم من التكلّم بلغته الأم، وفصله عن متكلّميها إبّان الانغماس.

ت. الانغماس المساعد أو الارتباطي، وفي هذا النوع «يلتحق المتعلّم بدورتين، واحدة تركز على المحتوى، وأخرى على اللغة، ولكن يكمّل بعضهما بعضاً، من حيث تنسيق المهام، وتبادل الخبرات، ذلك أنّ كلاَ منهما مرتبط بالآخر، فالمحتوى يرتبط فهمه بوعي اللغة وإتقانها، واللغة يرتبط تعزيزها وتنميتها واستعمالها بكثافة المادة المعرفية وسعة دائرة الاتصال»[٤].

٦. ويمكن تقسيم الانغماس وبرامجه وأنواعه بناء على الخبرة الطويلة التي قضيتها في تعليم العربية للناطقين بغيرها وبرامج الانغماس إلى الآتي:

خ. الانغماس الموجه المرتبط بالمادة التعليمية في قاعة الدرس والمؤسسة المختصة بتعليم اللغات، وهذا النوع يهدف إلى جعل هذه المؤسسة وقاعات الدرس فيها بيئة انغماسية، تكون فيها اللغة العربية هي لغة التواصل والتعليم، وتبنى الاستراتيجيات اللازمة لهذه الغاية، على مستوى أداء الدرس، والمنهاج، وربط

١- انظر قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٥٨-١٦١.

٢- انظر مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٦، انظر قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص٩٧، ص١٥٨-١٦١.

٣- انظر مناع، آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره، ص١٠٥٦.

٤- المرجع نفسه، ص١٠٥٦.

ذلك كلّه بالمجتمع الخارجي، ويمكن رسم استراتيجيات هذا النوع وفق الآتي:

- تعين التوجيهات التعليمية قديمها وحديثها والخبرات المتراكمة على رسم خطوات قابلة للتطبيق على أرض الواقع، لتوجيه هذا الانغماس وجهته الصحيحة، ويمكن البدء مما قاله ابن خلدون إذ تحدّث عن التعليم وأسسه، فقال: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدريج، شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً. يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول في ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم»[1]، ويستمر ابن خلدون في عرض رؤيته التي تفيد الاستمرار في العرض المتدرّج للمادة العلمية الخاصة بالموضوع الهدف شيئاً فشيئا، وتقديم المعلومات المهمة للمتعلم على قدر استطاعته واستعداده ومستواه من البسيط إلى المعقد حتى تكتمل ملكته، وتنمو نمواً طبيعيا، مثل الإنسان السليم الذي يعيش في ظروف ملائمة لهذا التعلم والتعليم. واضح أن ابن خلدون وضع يده على نقاط مهمة في التعليم، يمكن الإفادة منها في كل فروع العلم والمعرفة، ومنها تعليم اللغة الثانية، فهو يرى:
	- أن التدرّج في إعطاء العلم أمر مهم حتى يستوى الطالب على سوقه، وتنمو ملكته رويداً رويداً.
	- يختار المعلّم الأمور المهمة في كل باب، فيعرف بماذا يبدأ ثم يبني عليه، وهذا يقتضي في تعليم اللغة أن يعرف المعلّم من أين يبدأ وأين ينتهي، فيجب عليه حينئذ أن يقف على احتياجات متعلّم اللغة وفق البرنامج الذي يدرّسه، فمدرسو الأغراض العامة لا بد لهم من معرفة المستويات وتطوّرها، يحتاج الطلاب في كل منها من لغة وكفايات مختلفة، لذا ينبغي عليهم الاطلاع على مناهج من سبقوهم، وطرق تقديمها وتدريسها، وعلى المعايير العالمية للغات، وهنا يكون الانغماس على مستويات

١- ابن خلدون، المقدمة، ٢/ ٣٤٧.

متعددة تتلاءم والهدف المنشود. ومثل هذا يحتاجه مدرسو الأغراض الخاصة مع مراعاة الاختلاف في الاستراتيجيات اللاحقة بالمستوى المبتدئ، التي تُعنى بغرض خاص بعينه، كالسياسة أو الاقتصاد أو السياحة..، وهذه الاستراتيجيات أيضا يكون لها آليات خاصة حين يتعلّق الأمربتدريس أبناء العرب الذين عرفوا المحكية من آبائهم ثم أتوا إلى المجتمع العربي ليدرسوا الفصحى، فانغماس هؤلاء له طرق خاصة لتنميته، قد تتفق أو تختلف عن غيرها في البرامج الأخرى.

- لم ينس ابن خلدون مستوى الطالب واستعداده لما يرد عليه، وقد نفيد من هذه الملاحظة في أن الطالب يدرك أنه في كل مرحلة يحتاج إلى موضوعات خاصة، بها يتطوّر، ويكون للانغماس فيها فائدة، ففي هذا الصدد لا يمكن للطالب الذي جاء ليدرس في مجتمع عربي أن يبدأ بالانغماس الموجه في دروس سياسية قبل أن يكون عرف المجتمع أو العبارات الخاصة بالأحاديث اليومية، لأنّ ذلك سيكون منفراً له، ولا يساعد البتة في التعليم، لذا ينبغي الوعي بهذه النقطة وضبطها.
- ويوجه كلام ابن خلدون إلى فكرة الاستعداد النفسي لقبول الآخر، فلا ينبغي أن يتعرض الطالب منذ البدء لصدمات بعيدة عن ثقافته، لأن ذلك شأنه أن يزعزع قدرته على الاستمرار في التعليم، وتقبّل مجتمع الجديد.
- يشير ذلك كله إلى أنه من الضرورة الملحة اختيار موضوع الدرس وفق أسس تربوية ومنهجية في كل مستوى يكون المدرس على وعي بها، وأن يركز عليها في الانغماس، حتى يستوفي جوانبها المختلفة لغة وثقافة واستخداماً.
- وعلى هذا المنوال يظل المدرس والمؤسسة يرسمون استراتيجياتهم في كل مستوى، وفي كل مرحلة حتى تحصل ملكة اللغة عند المتعلم، فيكون الانغماس جزءاً مهماً ومعينا على حدوث هذه الملكة اللغوية وعلى الثقة بالذات، وقبول الآخر، والتعايش معه.

- وهناك استراتيجيات أخرى في العملية التعليمية تشكل ضرورة ملحة في الانغماس الموجه المرتبط بقاعة الدرس، وقد تحدّث عنها كراشن إذ بيّن أن الطريقة الطبيعية في تعليم اللغات تقتضي أن يلتزم المدرس باللغة الهدف في قاعة الدرس، وأن يكون الموضوع يحظى باهتمام المتعلّم، وأن يستعين المدرس بالمرئيات والوسائل البصرية المختلفة والحركات والإيماءات والإشارات وغير ذلك لإيصال اللغة للمتعلّم[1]، وتجنب الترجمة في قاعة الدرس والعملية التعليمية برمتها.باختصار ينبغي على المدرس أن يستخدم التواصل القولي وغير القولي في قاعة الدرس[2].
- إن ما قدّمه كراشن يقود للتوسع في الحديث عن وسائل الانغماس في المناهج وقاعة الدرس التي ينبغي أن تبعد المعلّم والمتعلّم عن استخدام الترجمة، أو الاستغناء عنها بدرجة عالية، ومنها الصور المساندة للمفردات وغيرها في المناهج، والتركيز على المحسوسات في المستوى الأول على سبيل المثال عند تعليم الأصوات والحروف، ثم توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة في قاعة الدرس، التي تعين على توضيح الكفايات اللغوية الهدف.
- يعين على هذا الانغماس الموجه التطبيق المساند للدرس، وهذا التطبيق يمكن توفيره بغير طريقة، منها أنه بعد الانتهاء من الدرس الهدف، يمكن الاستعانة بوسائل التكنولوجيا داخل قاعة الدرس لإجراء حوار انغماسي بين المدرس والطالب، فمثلا إذا انتهى المدرس من درس السوق، بعد أن يكون منهجياً قد قسمه إلى قطاعات مختلفة مثل: الخضراوات والفاكهة، ومحل اللحوم والأسماك، والسوبر ماركت والملابس وهكذا..، يمكنه أن يفتح على الانترنت على الصور الخاصة بالخضراوات والفاكهة،ويطلب إلى الطالب أن يبدأ حواراً بينهما، فيكون هو البائع، والطالب الزبون، أو أن يجري حواراً بين طالبين أو أكثر، يشرف المدرس عليهما، فيكون مُوَجِّهاً لهما في طرق التعبير والنطق وإدارة الحوار، ولا يتدخل إلا للضرورة الملحة...

١- قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٣٠.

٢- انظر المرجع نفسه، ص١٤١.

وقد يُحضر المدرس أشخاصاً عرباً إلى قاعة الدرس، فيكون الحوار طبيعياً بينهم وبين الطلاب المتعلمين، ما يعطي ثقة أكثر لهؤلاء بأنهم خرجوا من دائرة المدرّس إلى دائرة المجتمع الموجود من يمثّله في قاعة الدرس. وقد يتقدّم المدرّس خطوة في هذا المجال، فيصحب طلابه في جولة حرة إلى السوق نفسه، ويأخذهم إلى القطاعات التي درسوها ويطلب إليهم إجراء حوار مباشر وفق كفاياتهم التي امتلكوها، أو ربما سألهم مباشرة عن الأشياء المحسوسة التي يرونها على أرض الواقع، وهنا تتحقق غير فائدة:

- الاحتكاك الطبيعي خارج قاعة الدرس، ولكنه موجّه، فيؤدون أدواراً تواصلية شبيهة بما يدور بالواقع اللغوي اليومي[1].
- ممارسة الكفايات التي تلقوها في قاعة الدرس، فيقتنع الطلاب أن ما درسوه يمكن الإفادة منه في حياتهم.
- يتعرّف الطلاب إلى كلمات وعبارات جديدة لم يدرسوها في قاعة الدرس، فحين يواجهون السوق مباشرة تكثر لديهم الأسئلة عن كيفيات متعددة لغوية وأسلوبية، فيرغبون في تعلّمها، عندئذ يأخذونها من منبعها، ويدونونها، فتضيف رصيداً معرفياً لهم. وهكذا...
- ولا شكّ أن ذلك كلّه يعطي ثقة للطالب في لغته وبما يدرس، فيكسر حاجزاً نفسياً مجتمعياً ربما وقف مراراً عائقاً أما تعلّمه اللغة، أو مرّت عليه بسببه لحظات إحباط كثيرة.
- تنمو مهارات الطلاب المختلفة في السماع والمحادثة، وكذلك في الكتابة حين يدونون ملاحظات جديدة، وفي القراءة حين يقرؤون على سبيل المثال اللافتات الخاصة بالسوق.
- ويمكن للمناهج أن يكون لها دور انغماس موجه لربط ما يدرس فيها بخارجها، فعلى سبيل المثال إذا درس الطالب العبارات الخاصة بالتعارف أو المناسبات الاجتماعية أو التهنئة، وغيرها، يمكن توجيه الطالب إلى جمع أخرى منها، يتعذر على المنهاج الفصيح إدراجها بين

---

١ – انظر قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٣٨.

دفاته، فيضرب بهذه عصفورين بحجر واحد: لغة فصيحة ومحكية، تزيد من رصيد المتعلّم اللغوية والثقافية، هذا فضلاً عن احتكاكه المباشر للسؤال عنها والاستعلام، فيكون ذلك ديدنه مستقبلاً في الموضوعات الأخرى. وهكذا يتطوّر الانغماس الموجه المرتبط بقاعة الدرس حسب المستوى، والموضوعات التي تدرس فيه، وللمدرّس أن يفتح آفاقاً كثيرة في هذا الموضوع.

د. انغماس موجّه مبني على استراتيجيات المؤسسة العامة، ولا علاقة للمادة المدروسة فيها. ويقصد بهذا الانغماس أن يوجّه المدرس أو المؤسسة العملية التعليمية وجهة انغماسية، تكون رافداً إضافيّاً لما درسوه في قاعة الدرس، ولا يعني ذلك أن يكون الأمر عشوائيا بل منظّماً ومدروساً بعناية، وهنا تختلف المؤسسات في ابتكار الوسائل والأساليب التي تضفي المعرفة للطلاب، ومن هذه الوسائل:

- الشريك اللغوي، ويقصد به ابن اللغة الذي يرغب بالتبادل اللغوي والمعرفي مع متعلّم لغته، وينبغي على المؤسسة أن تختار هذا الشريك بعناية، وأن تشترط فيه شروطاً لها دور مهم في تحقيق أهدافهم المنشودة منه، فمنها أن يكون جادّا في التبادل المعرفي والثقافي واللغوي،وواعياً بثقافة الآخر، وأن له صفات نفسية وثقافية مغايرة لما نشأ عليه،وأن يرسم استراتيجيات معينة لهذا التبادل اللغوي، فلا يكون اللقاء عشوائياً غير مدروس، وهنا يمكن للمؤسسة أن توجه الأنشطة اللغوية بين الطرفين أو يترك المجال لهما في رسم حدود واضحة ومفيدة لهذا الانغماس، على أن يقدّم الطرفان تقارير أسبوعية أو حسب الاتفاق للمؤسسة لبيان التطور والكفايات التي اضيفت إلى رصيد المتعلّم.
- أن تنظم المؤسسة ألعاباً لغوية، وأنشطة متنوعة مثل المسابقات الثقافية، والندوات والمحاضرات المختلفة التي يؤديها الطلاب، أو يستمعون إليها مباشرة من عربي في موضوع يتفقون عليه مسبقاً، فيتحقق بذلك المخرج المفهوم أو الإنتاج الشفوي، الذي يزيد من خبرة الطلاب اللغوية والثقافية[1].

١- انظر لايتباون، باتسي، سيادا، نينا، كيف نتعلم اللغات، ص١٠٧، زيد، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٢.

- أن تعمد المؤسسة إلى إشراك الطلاب في العمل التطوعي في مؤسسات البلد المختلفة.
- أن تدمجهم في الفرق الرياضية والفنية أو في إنتاج المعارض والتحضير لها.
- أن تعقد لهم رحلات مختلفة في المجتمع، يتعرفون من خلالها إلى ثقافة البلد وأماكنها، وما فيها من عادات وتقاليد مختلفة، فيزيد رصيدهم اللغوي والثقافي.
- أن يكون هناك برنامج خاص لدمج الطلاب بثقافة المجتمع في الأعراس والمناسبات الاجتماعية المختلفة، أو في الأعياد وزيارة مريض وتهنئته بالسلامة، أو في إقامة المطبخ اللغوي متعدد الثقافات، الذي يقدّم فيه كل طالب شيئاً يمثّل ثقافة بلده من الأطعمة المختلفة.
- أن يشارك الطلاب في إنتاج مشاهد تمثيلية أو مسرحية باللغة العربية.
- إقامة حفلات التخرج للطلاب، فيكون المتعلّمون الخريجون القائمين على فقراتها المختلفة من كلمات وغناء وقراءة شعر، وتقديم فقرات تمثيلية، وإنتاج عروض مختلفة عن حياتهم في مجتمع اللغة الهدف.
- إن من الأمور الانغماسية التي تجلب انتباه الطلبة، وتشد انتباههم ما يمكن أن يطلق عليه «المطبخ اللغوي»، ويقصد به تصميم محاضرات انغماسية للطلبة للتعرف إلى المطبخ العربي والحلويات العربية، فيعد المدرسون طريقة عملها قبل المحاضرة، ثم تشرح على مسامعهم، وتطبّق عملياً في مطبخ يجهز لهذه الغاية، ويمكن لهم أن يجربوا ذلك بأنفسهم، وهذا يحقق غير فائدة، منها المتعة وبخاصة للمتعلمات من الإناث، والتعرف إلى الثقافة العربية في هذا المجال، وزيادة الحصيلة اللغوية التي تمزج بين الفصيح والمحكي، فضلاً عن الخبرة التي يحصل عليها الدارسون في حياتهم، ونقلها إلى بلدانهم.
- ويمكن تحقيق الانغماس المؤسسي في التخطيط لبحوث ومقابلات ومشاريع تخرج، تهدف إلى انغماس الطالب في مجتمع اللغة، كأن يوجّه الطالب لجمع أمثال عربية خاصة بمحور معين، مثل موضوع المرأة أو الرجل...، أو إجراء مقابلة مع شخصية عامة أو سياسية أو أدبيةوغيرها، وهذا يحقق مهارات

متعددة في مقدمتها السماع والمحادثة والكتابة، إضافة إلى الجانب الثقافي الذي يحققه هذا النوع من الانغماس.

- ويمكن تحقيق الانغماس اللغوي بأن يعيش الطلاب مع عائلات عربية أو طلاب عرب، فيأخذون منهم اللغة والثقافة، ويمارسون اللغة بمهاراتها المختلفة[١].
- تنظيم مخيمات لغوية ثقافية يكون فيها متعلمو اللغة العربية جنباً إلى جنب مع أبنائها، ويكون هناك برنامج واضح المعالم لهذا المخيم، هدفه تزويد دارسي العربية بكفايات جديدة لغوية وثقافية، وتطوير مهاراتهم المختلفة، فينغمسوا في الحياة العربية كما هي في واقعها المعاش[٢].
- ويرى بعضهم أن على المؤسسة التعليمية أن تنشر إعلاناتها المكتوبة وتوجيهاتها باللغة العربية، وأن تعوّد المتعلمين على الاستماع على البرامج الإذاعية باللغة الهدف وكذلك على حضور المحاضرات بها، وتوفير الكتب والمواد التعليمية المقروءة بها[٣].

إن هذه الأنشطة الانغماسية المتنوعة ستؤدي دوراً مهما ومسانداً في العملية التعليمية، وفي تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة.

ذ. الانغماس العشوائي أو ما يطلق عليه الانغماس الطبيعي، وفيه يجد الطالب نفسه منغمساً تلقائياً في مجتمع اللغة، ولا شكّ أن مثل هذا الانغماس ربما تكون مضارّه أكثر من منافعه إن لم يستغله متعلّم اللغة ويوظّفه ليتناسب مع احتياجاته، فهذا الانغماس لا يراعي مستوى، ولا تدرّجاً، ولا مادّة مدروسة، وقد يسهم في إحداث فجوة ثقافية، ويسبب عزوفاً من الدارسين عن اللغة إذا ما رموا أنفسهم في بحر اللغة، ولا يملكون أدوات النجاة التي توصلهم إلى بر الأمان، وترشدهم إلى نقطة الوصول.

١- انظر الشوّاي، محمد، البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات، ٧.

٢- انظر زيد، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي، ص٣.

٣- انظر الشوّاي، محمد، البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات، ٨.

ر. الانغماس اللغوي في المؤسسات التي تدرس اللغة الثانية في مجتمع اللغة الأم. ولعلّ هذا الانغماس يشكل تحدياً أمام متعلّم اللغة العربية في بيئته، فهو ما إن تنفضّ قاعة الدرس حتى يجد نفسه محاطاً بلغته وثقافته، فلا يسهم ذلك في تطوير كفايات أو تعزيز ثقافته الخاصة باللغة الهدف. ومن هنا ينبغي على المؤسسة أن تسعى إلى استراتيجيات خاصة تعين الطالب على الاندماج بأرباب اللغة الهدف، ومن هذه الاستراتيجيات الكائنة والممكنة:

- أن بعض المؤسسات ترسل أبناءها الملتحقين ببرامج أكاديمية إلى البلدان العربية، وترسم لهم بالتعاون مع مؤسسات تلك البلدان التي يتعاملون معها استراتيجيات، تعمل على انغماسهم في المجتمع، لتطوير كفاياتهم المختلفة، كأن يقيموا مع عائلات عربية أو طلاب عرب، أو تنظم المؤسسة المضيفة أنشطة ، تجعل الوافد للتعليم والتعلّم يجد «نفسه منغمساً في المحيط الثقافي للغة المتعلّمة انغماساً تامّاً»[1]، وهنا يمكن أن يكون الانغماس موجّهاً، يشرف عليه أساتذة الطالب، وفق استراتيجيات ترسمها المؤسسة التعليمية ويسهم الطالب فيها، تشكل في مجملها خارطة طريق تطوّر هذا الطالب، وتجعل إقامته في المجتمع الجديد مفيدة. وهذا الضرب من الانغماس يعدّ ضرباً من السياحة اللغوية[2].
- أن تستعين المؤسسات التعليمية بأبناء اللغة الهدف لتدريس طلابها اللغة الثانية، وفي بناء استراتيجيات انغماسية تحقق غاياتهم المنشودة.
- أن تتعاون هذه المؤسسات مع أبناء الجالية العربية في تحقيق أهدافهم الانغماسية، صحيح أنهم سيجدون لهجات متعددة وثقافات متنوعة، ولكنها تحقق في نهاية المطاف قدراً معيّنا ومفيدا من الانغماس.

الانغماس في طرق تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

لا تتساوى طرق تعليم اللغة الثانية في اهتمامها بالانغماس اللغوي والثقافي وبالاتصال بأبناء اللغة الهدف، بل تختلف تبعاً للأهداف التي وضعتها من تعليم اللغة وتعلّمها، سأركز هنا على الطرق التي راعت الانغماس في منهجها التعليمي، ومنها الطريقة المباشرة،

١- قريرة، توفيق ، طريقة الانغماس اللغوي، ص١٣١.

٢- انظر المرجع نفسه، ص١٣١.

ومن روّادها فرانسوا جوان ول. سوفير، و ف. فرانك، وماكسملين، وأوتويسبرسن، وهارولد بالمر[١]، وسميّت الطريقة بهذا الاسم «لأنها تفترض وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشيء، أو بين العبارة والفكرة، من غير حاجة إلى وساطة اللغة الأم»[٢]،ولهذا جعلت أساسها «استعمال اللغة الأجنبية للاتصال والتخاطب» اليومي[٣]، «والاتصال بها مع الناس بشكل طبعي عفوي»[٤]، وقد استمدت هذه الطريقة تسميتها أيضاً من تحريمها الترجمة، وارتباطها المباشر «باللغة الجديدة بدون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم للطالب»[٥]. وهي تهتم بالكلام، وتضيف إلى المتعلّم عناصر ثقافية أخرى غير الآداب والفنون الجميلة كالجغرافيا والجو والمال والقيم وغيرها، والمعلومات اليومية عن حياة أبناء اللغة الهدف، وتستعيض عن اللغة الأم بوسائل مختلفة لفهم المعنى مثل الصور والحركات والإيماءات والرسوم وغيرها، وتهيئ الطالب ليعيش مع اللغة الهدف منذ اللحظة الأولى، وليكتسبها طبيعياً عن طريق الاهتمام بالاستماع ثمّ بالنطق السليم، وبالحوار الشفهي والكلام بجمل تامة، بدل الانشغال بحفظ قوائم المفردات كما تفعل الطريقة التقليدية، وترى هذه الطريقة أنّ «تعلّم لغة ما يحتّم معرفة حياة وثقافة متحدثيها»[٦].وهكذا فإن هذه الطريقة تؤسس لمبدأ الانغماس اللغوي الثقافي، وتضعه أولوية من أولوياتها لإدراكها أهمية لغة التخاطب، والعيش مع اللغة الهدف ومعرفة ثقافة أبنائها، ولهذا ركّزت على التعلّم أكثر من التعليم، واختارت، في قاعة الدرس والمواد التعليمية، المفردات والتراكيب الشائعة المتعلقة بحاجات المتعلّم اليومية، لتؤهله بعد ذلك للانطلاق إلى الحياة العامة[٧].

١- انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦١.

٢- انظر المرجع نفسه، ص٦٢.

٣- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٢١، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٣.

٤- العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٢.

٥- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٢١، انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٢، ٦٤.

٦- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٢٧-٢٨، ٢٩،٣٠، انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٣، ٦٤.

٧- انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٦٤.

وتلتقي الطريقة السمعية الشفوية في بعض أفكارها مع الطريقة المباشرة، وتختلف معها في أخرى، فهي ترى أن اللغة «مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية وظاهرة شفهية، الأصل فيها الكلام الشفهي»[1]. فهي بهذا المعنى تجعل الانغماس والاتصال بأبناء اللغة ومعرفة طريقة نطقهم ودلالاتهم السياقية أساساً لها، ومن هنا كانت اللغة الهدف هي محور العملية التعليمية فيها، ويلجأ المدرس إلى أساليب متنوعة لإيصال المعاني للمتلقين، وتركز هذه الطريقة على الحوار الشفهي ولغة الاتصال في سياقها الطبيعي، لأن اللغة في مبادئها «ما يتحدّث به الناطقون باللغة بالفعل»[2]،وبالشائع من اللغة الهدف في الاستعمال المعاصر وإن كانت عامية، فتقدّمها للمتعلّم «متدرّجة من الأكثر شيوعاً إلى الشائع فالأقل شيوعاً».وتولي هذه الطريقة أيضاً أهمية للاستماع الجيد وللانتباه له، وتعتمد على ترداد الطلاب لما يقدّم لهم من حوار مع تقسيم هذا الحوار إلى أجزاء، ثم يؤدي الطلاب أدوار الحوار مرة أخرى، ويعاد توزيع أدوراه عليهم، كل ذلك على عين المدرس ورقابته[3]. فالتركيز على التواصل واللغة الهدف وترداد المواقف الحوارية الواقعية والبناء عليها ومراجعتها على الدوام هي في لبّ منهج الانغماس اللغوي داخل قاعة الدرس، وهو تمثيل واقعي لما يجري خارجه، ويشبه لغة المتحدث الأصلي، وحين يتقنه الطلاب بأشكاله المختلفة يكونون قد وصلوا إلى مبتغاهم في هذا الموقف التواصلي.وهناك إشارة مهمة في هذه الطريقة يجب التنويه إليها، وهي اعتمادها على التكرار لتكوين عادة سلوكية عند المتعلمين «فكلّما كثر التكرار، زادت العادة قوّة وزاد التعلّم»، واستطاع الطلاب التغلب على عادات اللغة الأم، وتعلّم عادات اللغة الهدف[4]، وفي الاهتمام بلغة التخاطب هي تتبع النظام الطبيعي في تعلّم اللغات، فيكون المتعلّم شأنه شأن الطفل مكتسب اللغة الأم، يتبع خطواته في ذلك «في اكتساب

١- العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٥.

٢- المرجع نفسه، ص٩٥، ٩٨.

٣- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٣٧-٤٥، ٤٧، ٥٠، ٥٢، ٥٣.

٤- المرجع نفسه، ص٤٧، ٥٠.

لغته الأولى للمهارات المكتسبة: السماع، الكلام، القراءة، الكتابة»[1]، وختاماً ترى هذه الطريقة أنه لا فرق بين اللغة والثقافة، وأن من أهم واجبات المعلّم «أن يُعرّف الطالب بهذه الثقافة»[2]، التي تتكوّن لديه «من السلوك اليومي، وطريقةحياة متحدثي اللغة الجديدة»[3]. ومع ذلك كلّه يظل مفهوم الانغماس أوسع مما تقدّمه هذه الطريقة، فالمواقف التواصلية والثقافة أكثر من أن يستوعبها الانغماس الداخلي بين المدرس وطلابه، ولذا يظلون بحاجة إلى المجتمع أو الانغماس بالناس في الواقع الفعلي.

وتبتعد طريقة جورجي لوزانوف الإيحائية عن الانغماس بمفهومه الواسع، ذلك أنها تركز على العقل في العملية التعليمية لا الاتصال المباشر بأبناء اللغة، وتعتمد على اللغة الأم في التعليم والتعلّم، وعلى الخطاب غير المباشر، الذي يثير اللاوعي والخيال الإيجابي، ولكنها في جانب واحد تهتم بثقافة أبناء اللغة الهدف، وبخاصة حياتهم اليومية، ومن هنا فإنها تمس جانباً من الانغماس اللغوي والثقافي[4].

وتلتقي طريقة تعليم اللغة الجماعي، التي ابتكرها شارليز أ. كوران في بعض مبادئها مع منهج الانغماس في تركيزها على لغة الاتصال اليومي في أثناء التعليم والتعلّم، ولكنها تختلف معه في اعتمادها على اللغة الأم في إيصال المعاني للمتعلمين، وفي أكثر مبادئها الأخرى[5].

ومن أبرز طرق تعليم اللغة الثانية، وأكثرها اعتماداً على مبدأ الاتصال والانغماس طريقة الاستجابة الطبيعية الكاملة، أو المذهب الطبيعي، أو الجديد، أو المباشر، أو الإصلاحي، أو التحليلي، أو التقليدي لربطه بالطرق السابقة له[6]، ومن روّاده كراشن وتراسي تيرل، وتبدأ هذه الطريقة بتعليم اللغة الهدف باستعمالها منذ اللحظة الأولى من

١- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٤٩، ٥١، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٦.

٢- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٤٩.

٣- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٥١، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص٩٥.

٤- انظر لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص ٨٥، ٩١، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨.

٥- انظر المرجع نفسه، ص١٠٣، ١١١، ١١٣، ١١٦، ١٢٨، ١٢٩.

٦- انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٧٠-١٧١.

تعلّمها، وتجعل مهارة الاستماع أساساً في هذا الأمر، وقد اتّخذت من اكتساب الأطفال الطبيعي اللغة في مراحلهم الحياتية الأولى أنموذجاً لهذا الأمر، فالوليد «يقضي شهوره الأولى يستمع إلى الناس من حوله، قبل أن يبدأ الحديث، فالطفل عنده الوقت لاستماع ما يسمع، لا أحد يخبره بأن يتكلّم الآن بل يتحدّث هو عندما يكون على استعداد لذلك»[١]. فهذه الطريقة تركز على الأنشطة التواصلية في المقام الأول، ويستعين المدرس فيها على تحقيق هدفه باستخدام الصور، والإشارات والإيماءات، والحركة، والتمثيل، وقسمات الوجه، ويستمع الطلاب ويستجيبون لأوامره باللغة الهدف شفوياً، ثمّ تأتي مرحلة القراءة والكتابة[٢]. وتهتم هذه الطريقة بالطلاقة اللغوية لا الدقة الشكلية[٣]. وبناء على ذلك يكون الكلام أساسياً بعد الاستماع في هذه الطريقة،والثقافة عندهم مهمة لأنها»طريقة حياة من يتحدثون اللغة قوميّاً»[٤]. وتكون اللغة المقدّمة للمتعلّم في هذه الطريقة على مستوى القواعد والمفردات والتراكيب طبيعية غير مصنوعة[٥].

ويعتني المذهب الاتصالي بالانغماس اللغوي والثقافي، فهو يعمل على تعليم اللغة الطبيعية التواصلية في مواقفها الحقيقة وبمعانيها الشاملة، وبناء كفاياتها الأربعة «الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية، والكفاية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية»[٦]، فيحرص هذا المذهب على تزويد المتعلمين بالكفاية التواصلية لأبناء اللغة الهدف، باستخدام اللغة الثانية، ويهتم بنوايا المتحدثين والسياق الاجتماعي والثقافي، والصيغ المتعددة في ذلك كلّه، ولذا تقدّم هذه الطريقة في العملية التعليمية «مجموعة متنوعة من التراكيب اللغوية معاً»، أي الطبيعية منها، ولا تولي اهتماما بالمصنوع منها(٧).وتولي أهمية كبيرة

١- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٢٣، ١٢٤، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٧١.

٢- انظر لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٢٤، ١٣٠، ١٣١، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٧١.

٣- انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٧٤.

٤- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٣١، ١٤٨، ١٤٩ ، ١٤٠.

٥- انظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٧٤-١٧٥.

٦- المرجع نفسه، ص١٤٩.

٧- انظر المرجع نفسه، ص١٥٢.

للمهارات الأربعة في الوقت ذاته، «فكما يحتاج الاتصال الشفوي لمتحدث ومستمع، تحتاج اللغة المكتوبة لقارئ وكاتب»[١]، وتبدي الطريقة أيضاً اهتماما واضحاً بالاستعمال الصحيح للغة في سياقها الاتصالي الطبيعي، بمعنى أنها تهتم بالطلاقة بدلاً من الدقة الشكلية، بما في ذلك الحركات والإيماءات والإشارات[٢]، وفيها تكون «القواعد والمفردات التي يتعلّمها الطالب تنبع من الوظيفة والموقف ودور المتحدثين»،وتمنحه «الفرصة لتنمية استراتيجية ترجمة اللغة كما هي مستعملة عند أصحابها»[٣].

وهكذا يتبيّن أن الانغماس اللغوي والثقافي له حضور مهم في أكثر طرق تعليم وتعلّم اللغة الثانية، على اختلاف فيما بينها في ذلك، وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدلّ على أهمية هذا الدور الاجتماعي والاتصالي للغة في اكتساب اللغة الثانية، وأنّ المتعلمين لا يمكنهم الوصول إلى كفايات عالية في اللغة الهدف دون إيلاء هذا الجانب العناية اللازمة والضرورية.

١- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٥٢، ١٥٢، وانظر العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٥١، ١٥٢.

٢- انظر لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٥١، العصيلي، عبد العزيز، طرائق تعليم اللغة العربية، ص١٥٠.

٣- لارسن، دايان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص١٤٧.

المصادر المراجع

- القرآن الكريم
- أنيس، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، ط٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر.
- الأوزاعي، محمد، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، (١٩٩٠م) د.ط، دار الكلام للنشر والتوزيع، الرباط، المملكة المغربية.
- براون، دوغلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، (١٩٩٣م)، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، (١٩٩٠م)، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد، (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م)، حقّق نصوصه وخرّج أحاديثه وعلّق عليه: عبد الله محمد الدرويش، ط١، جميع الحقوق محفوظة للمؤلف.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، (١٩٨٦م)، مكتبة لبنان، بيروت، لينان.
- أبو الروس، عادل (٢٠١٤). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة قدمت في the International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization iCasic 2014 (e-ISBN 978-967-11768-4-9). 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, MALAYSIA. Organized by WorldConferences.net
- زيد إسماعيل، محمد، إسماعيل، داود، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية.

- سعد الشوّاي، محمد، البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات، (٢٠١٧م-١٤٣٨هـ)، بحث محكّم منشور ضمن سجل المؤتمر الدولي الأول (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل)، كلية الإلهيات، جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه وصحّحه وعنون موضوعاته: محمد احمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
- عز الدين قريرة، توفيق، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها-رؤية استشراقية، المجلة العلمية (عدد خاص)، بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الفارابي، أبو نصر محمد (ت ٣٣٩ هـ/ ٩٥٠م)،كتاب الحروف، (١٩٩٠م)، ترجمة: محسن مهدي، ط٢، دار المشرق، بيروت، لبنان.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، علّق عليه وضع حواشيه، أحمد حسن بسج، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- نفسه، معجم مقاييس اللغة، (١٣٩٩هـ-١٩٧٩م)، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، دمشق.
- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، (١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٨، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم البغدادي، كتاب الأمالي، دار الجيل، بيروت، لبنان، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان.
- كولماس، فلوريان، دليل السوسيولسانيات، (٢٠٠٩م)، ترجمة: خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، مراجعة: ميشال زكريا، ط١، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.

- لارسن، دايان، فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، (١٤١٨هـ-١٩٩٧م)، ترجمة: عائشة
- مناع آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات للبحوث، المجلد ٩، العدد (٢٠١٦م)، صفحات ١٠٤٨-١٠٦٥.
- - المناوي، زين الدين محمد عبد الرؤوف (ت ١٠٣١هـ)، فيض القدير، شرح الجامع الصغير (١٩٩٧م)، ط٢، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الخزرجي الأنصاري، لسان العرب، (١٤١٣هـ-١٩٩٣)، ط١، نسّقه وعلّق عليه ووضع فهارسه: مكتب تحقيق التراث، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان.
- موسى السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح، د.ط، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني

الانغماس اللغوي في الأطر المرجعية العالمية للغات ونظريات اكتساب اللغة الثانية

د.خالد حسين أبو عمشة

ملخص

تكاد تجمع نظريات اكتساب اللغات الثانية والأطر المرجعية وطرائق التدريس المختلفة على أهمية الانغماس اللغوي بوصفه أهم عوامل اكتساب اللغة وإتقانها. وأشار غير باحث أن الاكتساب اللغوي الطبيعي ينبغي أن يمر عبر الانغماس سواء أكان جزئياً أم كلياً. ويؤكدون أنه يتحقق عبر التفاعل مع الواقع اللغوي الحقيقي الذي هو الانغماس. وعليه يروم هذا البحث تأصيل موضوع الانغماس اللغوي في الأطر المرجعية، وأهمها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، وفي نظريات اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية، كل ذلك لكي تكون المبادئ والإجراءات والوسائل واضحة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها قبل التدريس وفي أثنائه وبعده.

مقدمة عامة

شهد ميدان تعليم اللغات الأجنبية تطوراً ملحوظاً في فلسفات تدريسه ومنهجياته ونظريات اكتسابه، ابتداء من طريقة القواعد والترجمة (من أواخر القرن الثامن عشر إلى ثلاثينيات القرن التاسع عشر)، والمدخل المعرفي (من الأربعينات إلى الخمسينات)، والطريقة السمعية الشفوية (من الخمسينات إلى الستينات) ، والطريقة المباشرة (في السبعينات)، والمدخل التواصلي (من الستينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين) وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة (من الستينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين)، والطريقة الصامتة (من الستينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين)، ومدخل التدريس القائم على المضمون (من السبعينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين)، وانتهاء بطريقة الانغماس الكلي، وهو مذهب يقوم على غمس الطالب كلياً أو جزئياً باللغة الهدف في أثناء تعلّمها منذ اللحظة الأولى أو الساعة الأولى أو الصف الأول من بداية التعلّم.

ويقسم هذا الانغماس إلى نوعين: انغماس فعّال وانغماس غير فعّال. أمّا الانغماس الفعّال، فهو الانغماس الذي يبدأ بقيام المعلّم بالحديث باللغة الهدف منذ الساعة الأولى بطريقة بطيئة ومناسبة لمستوى الدارسين، متبعاً استراتيجيات تساعد على الفهم إلى أقصى حدوده الممكنة، ولعل من أفضل طرائق تفعيل هذا التفاعل اللغوي هي طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، أمّا النوع الثاني غير الفعّال، فهو أن يستخدم المعلّم لغته

التواصلية العادية وسرعته الطبيعية دون مراعاة لمستوى المتعلم ولغته وثقافته ما يؤدي إلى فقدان الدافعية لدى المتعلم والحماسة والانتباه.

وبعد نصف قرن ونيف من البحث والدراسة حول موضوع الانغماس اللغوي يمكن القول بأن الأدب التربوي توصل إلى فوائد جمة له أبرزها:

- التحصيل الأكاديمي.
- التطور اللغوي والأدبي.
- تنمية المهارات المعرفية.

اللغة بين التعلّم والاكتساب

يمتلك الإنسان لغته عبر نشأته في بيئة مجتمعه اللغوي بطريقة طبيعية في بادئ الأمر قبل الانتقال إلى التعلم المدرسي، وهو ما يُطلق عليه باكتساب اللغة، وقد يحدث بعد فترة الطفولة أو ما تسمى في اللسانيات التربوية بالفترة الحرجة فيكون إتقانها تعلماً لا اكتساباً لأنها تحدث في بيئة لغوية مصطنعة. ويقصد باكتساب اللغة مُكنة الشخص من امتلاك اللغة والسيطرة على مهاراتها وهو ما يحدث مع اللغة الأم، أمّا تعلّم اللغة، فهو دراستها بطريقة تستند إلى منهج دراسي وكتب مقررة وأساتذة مؤهلين، وهو يتعلق بدراسة الراشدين أو البالغين للغة الثانية أو الأجنبية. ويرى (كراشن،١٩٨١) أن الاكتساب يتعلق بالفهم والتواصل فيما يعني التعلم الوعي الموجه لاستعمال اللغة، والاكتساب أكثر أهمية من عملية التعلّم. وقد حاول (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤) التوفيق بين الأمرين عبر تقديم مصطلح التفاعل الذي ينظر إلى تعلم اللغة الثانية على أنه اجتماعي في الأساس،تتعرض فيه هوية المتعلم ومعرفته باللغة للبناء وإعادة البناء خلال عملية التفاعل، وتختلف تفاصيل هذه الكيفية التي يفترض أن تحدث من نظرية إلى أخرى.

ويقول (أبو عمشة، ٢٠١٧): وصفوة القول إنه ينبغي التفريق بين اكتساب اللغة، وتعليمها وتعلمها، بوصفهما عمليتين مغايرتين؛ فاكتساب اللغة هو عملية لا شعورية، تتم بطريقة تلقائية طبعيّة،تتغيا تنمية الكفاءة اللغوية دون حاجة إلى تعلم؛ وذلك مثل اكتساب الطفل اللغة الأم في الأسرة والمجتمع، أو مثل اكتساب فردٍ ما اللغةَ الأجنبيةَ في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة، من خلال التفاعل الاجتماعي، والتواصل اليومي، أما تعليم اللغات وتعلّمها، فهو عملية شعورية واعية؛ تتم بطريقة اصطناعية وإرادية؛

كعملية تعلم اللغة الأم أو الأجنبية في داخل الفصول الدراسية، أي في بيئة مصطنعة.

وقد فرق كراشن بين التعلم والاكتساب، فالأول يتعلق بالفهم والتواصل، أما الثاني، فهو الوعي الموجه لاستعمال اللغة، وأوضح كراشن أن التعلّم أقل أهمية من الاكتساب، أي أن عملية الاكتساب أكثر أهمية من عملية التعلّم (كراشن،١٩٨١).

الانغماس في الأطر المرجعية العالمية للغات

الانغماس اللغوي في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

تؤمن معايير (المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ٢٠١٢) أن البرامج الانغماسية، ودراسة المواد الجامعية باللغة الهدف تنمي الكفاءة الثقافية واللغوية على حدٍ سواء، وإن استخدام اللغة الثانية في التدريس واحد من أهم استراتيجيات اكتساب اللغة، وتشجع معايير المجلس الأمريكي على ضرورة المشاركة في البرامج الانغماسية حتى لو كانت ثنائية اللغة أي تستهدف لغتين في آنٍ واحدٍ.

وتعكس معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية هذه الفلسفة الانغماسية في فصول اللغة الدراسية إذ تشجع على أن يكون التواصل باللغة الهدف في حدود ٩٠٪ من وقت التدريس. وتبنت معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية هذه الرؤية، لأن دراسي اللغات الأجنبية بعامة يفضلون التواصل باللغة الهدف، مستشعرةً كذلك أن التواصل يأتي فوق الاهتمام بالقواعد والميل إلى الدقة اللغوية. وقد حققت حركة المعايير الآكتفلية هذه تطوراً ملحوظاً في تدريس اللغات الأجنبية إذ جعلت ٩٠٪ من التواصل باللغة الهدف، وحاولت الإجابة عن هذين السؤالين:

- كيف نجعل اللغة العربية مفهومة وقابلة للتواصل لطلابنا؟
- كيف نقنع دارسي العربيّة بمقاومة استخدام اللغات الأم في النشاطات اليومية؟

ويمكن أن نستقي الإجابة عن هذين السؤالين من شعار معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية نفسها التي توحي لنا بالممارسة الجدية في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمّها، وتعطينا تصوراً عن حجم اللغة الأم والهدف في فصول اللغة. وكأنها رسالة واضحة بأن الممارسة السليمة في تعليم اللغات الأجنبية أن يكون الانغماس فعّالاً منذ اليوم الأول للبدء في دراسة اللغة وتدريسها. ويميل بعض اللغويين الذين يؤمنون بفلسفة معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بـأنه يمكن للمعلّم أن يضع

سقفاً أعلى من توقعات ال ٩٠٪ من الانغماس، وأن يحقّقه إذا أحسن التخطيط والتّنفيذ والتطبيق.

وحثّت معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في الفصول الدراسية من K-16 ، وهي ما تعرف بمعايير تعلّم اللغات الأجنبية في القرن الحادي والعشرين، على الانغماس، وعلى استخدام اللغة الهدف، ودعت معلمي اللغات الأجنبية ومنظريها إلى وضع تحدي ٩٠٪+ في استخدام اللغة الهدف في الفصول الدراسية وخارجها. ومن الوسائل التي طرحتها (آكتفل، ٢٠١٢) للمساعدة في تطبيق هذا الانغماس:

- توفير مدخلات لغوية قابلة للفهم تحقق الأهداف التواصلية للغة.
- تسهيل الوصول إلى المعنى عبر توظيف لغة الجسم والحركات والإيماءات والبصريات.
- التقويم المستمر لفهم الطلاب ومدى استيعابهم.
- التفاوض حول المعنى ومنح مساحة جيدة لآراء الطلاب.
- تشجيع الكلام الذي يؤدي إلى تطوير الطلاقة والدقة عند الدارسين.
- تشجيع استعمال اللغة الهدف بكل الوسائل الممكنة داخل الصف وخارجه.
- تزويد الدارسين بإستراتيجيات طلب التوضيح وإعادة الحديث .
- توفير تغذية راجعة لمساعدة الدارسين على التواصل الشفوي مع أبناء اللغة.

ومن الأسئلة الملحة التي تعاملت معها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: متى يمكن أن نستخدم اللغة الهدف؟ ومتى نستخدم اللغة الأم؟ من الضروري قبل أن نجيب عن هذا السؤال أن يكون لدينا وعي فيما نريد أن نقوم فيه، وألا تكون قراراتنا ارتجالية لا تستند إلى رؤية، وهذا يقودنا إلى التخطيط الجيد، فالتنفيذ المناسب، ومن ثَمّ تحقيق النتائج المتوقعة. ويمكن اختصار متى نستخدم اللغة الهدف والأم في التدريس بقولنا: بوصفي معلماً أتبنى الطريقة التواصلية في التدريس، وأعتقد بأنه من أجل تمكين طلبتي من اللغة الهدف،يجب أن تكون كل المواقف وفق سياسة ٩٠٪+ الآكتفلية داخل الصف وخارجه، دون اللجوء إلى اللغة الأم إلاّ حين أستنفد كل الخيارات الأخرى في إيصال المعنى من ترادف وأضداد وإشارات وإيماءات وتمثيل وتعريف وغيرها من وسائل إيصال المعنى.

وتشجع آكتفل على استخدام اللغة الهدف في عملية التعلم والتعليم لأنها أهم ركيزة لتوفير البيئة اللغوية المشجعة على اكتساب اللغة، وقد طرحت مجموعة من الأسباب التي تحفز على أداء هذه المهمة،ومن أبزرها:

- توفير بيئة غنية باللغة الهدف.
- دعم عمليات الفهم والإنتاج خلال السياق الداعم لذلك.
- التركيز على المعنى قبل التفاصيل.
- فحص استيعاب الدارسين للتأكد من الفهم باللغة الهدف.
- الاهتمام بالطلاقة والدقة المؤديين إلى الكفاءة.
- التشجيع على استخدام اللغة الهدف على الدوام.
- تعليم الدارسين أساليب طلب التوضيح وزيادة المعلومات باللغة الهدف.
- تجنّب استخدام اللغة الأم للدارسين للتحقق من الفهم.

وتشير دراسة أجراها مركز (CASLS، 2013) أن الطلبة الذين يكونون في برامج انغماسية ٥٠٪ فأكثر استخداماً للغة الهدف يحققون نتائج أفضل في اختبار الكفاءة الشفوية التابع لمعايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية.

الانغماس اللغوي في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تعليم اللغات الأجنبية

يؤمن الإطار المرجعي الأوربي بأنّ تنشيط الكفاءة اللغوية التواصلية وتفعيلها يكون عبر أداء مجموعة من الأنشطة اللغوية المتعددة استقبالاً وإنتاجاً، وتظهر هذه النشاطات إمّا في شكل مكتوب أو منطوق. ويرى (الإطار المرجعي، ٢٠١٦: ٢٠١١) أن قدرات معالجة المعلومات عند الإنسان قوية بما يكفي لاكتساب أي لغة إذا تعرض متعلم اللغة الثانية إلى لغة مفهومة له يكتسب بها اللغة، ويتمكن من استخدامها فهماً وإنتاجاً، وأهم ما يمكن أن يفعله معلم اللغة هو إيجاد أغنى بيئة لغوية ممكنة يتم فيها التعلّم. ويرى الإطار، ٢٠١٦: ٢١١) أن التعلم قد يجري في بيئتين الأولى صناعية، ينوّع فيها من التعلم الواعي والممارسة الكافية، والاكتساب في البيئة الطبيعية التي يكتسب فيها أبناء اللغة الأولى لغتهم. وقد عرض (الإطار المرجعي، ٢٠١٦) في تعليم اللغات الثانية مقاربات عديدة في تعليم اللغات الثانية، ويمكنني إجمالها في اثنتين:

- الأولى عبر الانغماس المباشر في بيئة طبيعية للاستخدام الأصيل للغة الهدف بطريقة أو أكثر، ومنها الحياة مع أبناء اللغة، وسماع محادثاتهم العرضية، والانخراط بكل جوانب حياتهم.

- التعرض المباشر إلى عبارات منطوقة مختارة أي متدرجة وإلى نصوص مكتوبة باللغة الثانية (مدخلات مفهومة) في بيئة صناعية،تنجزُ مهاماً تواصلية صُمّمت خصيصاً لتعلم اللغة الهدف.

ومن الإجراءات التي يقترحها الإطار المرجعي الأوربي لتعزيز دور الانغماس اللغوي في بيئة اللغة الهدف الطبيعية أو الصناعية في تيسير عملية اكتساب اللغة الثانية، الآتي (الإطار المرجعي، ٢١٥:٢٠١٧):

أ. التعرض المباشر للاستخدام الأصيل للغة الثانية بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية:

- المقابلة المباشرة مع متحدثي اللغة الأصليين.
- سماع المحادثات العرضية.
- الاستماع إلى المذياع، والتسجيلات، ومشاهدة التلفاز، وشرائط الفيديو، وما إلى ذلك.
- قراءة النصوص الأصلية التي لم يتم تعديلها أو عرضها متدرّجة، مثل الصحف والمجلات والقصص والروايات واللوحات العامة والإعلانات.
- استخدام برامج الحاسوب ومشغل الأقراص المضغوطة إلخ.
- الاشتراك في المؤتمرات الحاسوبية عن طريق الإنترنت أو من خارج الشبكة.
- الاشتراك في دورات تدريبية آخرى تستخدم موادها اللغة الثانية وسيلة للتعليم.

ب. التعرض المباشر إلى عبارات منطوقة، مختارة أي متدرجة، وإلى نصوص مكتوبة باللغة الثانية (مدخلات مفهومة).

ت. المشاركة المباشرة في التفاعل التواصلي الأصلي باللغة الثانية، ومنها على سبيل المثال الاشتراك في محادثة مع محاور كفء.

ث. المشاركة المباشرة في مهمات تواصلية صمّمت خصيصاً لتعلم اللغة الثانية (مخرجات مفهومة).

ج. التعلّم الذاتي عن طريق الدراسة الذاتية، والسعي نحو تحقيق أهداف التوجه الذاتي، واستخدام وسائل الإيضاح المتاحة.

ح. الجمع بين التقديم والشروح وتطبيقات التكرار والأنشطة الموظفة مع الإبقاء على اللغة الأولى لغة لإدارة الفصل والشرح.

خ. الجمع بين بعض الأنشطة المذكورة أعلاه مثل البدء بالأنشطة في (و) مع الحد تدريجياً من استخدام اللغة الأولى، وتضمين بعض المهام التواصلية والنصوص الأصلية المنطوقة والمكتوبة، وتشجيع مكونات الدراسة الذاتية.

د. الجمع بين الأنشطة المذكورة أعلاه، ويكون ذلك بتخطيط فردي أو جمعي، وبتطبيق الأنشطة الصفية وتقييمها بدعم المعلمين، ومناقشة التفاعل المتبادل لتلبية حاجات المتعلمين المختلفة.

ومما انماز به (الإطار المرجعي، ٢٠١٧) في موضوع البيئة الدراسية نظرته إلى أن تصرفات معلم اللغة الثانية ومواقفه وقدراته أهم جزء في بيئة تعلّم هذه اللغة واكتسابها، فهم يمثلون القدوة للطلبة في مستقبل استخدامهم للغة، وفي ممارساتهم بوصفهم معلمين في المستقبل.

الانغماس اللغوي في نظريات اكتساب اللغة الثانية

لا يختلف اثنان على أن الانغماس اللغوي أضحى من أهم الممارسات التربوية الناجحة والفعالية في اكتساب اللغات الأجنبية عموماً، والعربية على وجه الخصوص، وتتجلى فوائده على الصعيدين الأكاديمي العام واللغوي الخاص، فهو يطوّر المهارات المعرفية والجوانب اللغوية سعياً نحو بلوغ أعلى مستوى من الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية أو الأجنبية. وهناك ثلاثة عوامل تؤدي دوراً بارزاً في تفعيل الانغماس اللغوي وإنجاحه، وهي: مدة الانغماس، وكثافة الاستعمال، ونوعية التعرّض اللغوي. وتؤكد كل نظريات اكتساب اللغة الثانية على مصطلحي المدخلات والمخرجات اللغوية التي تختصر منظومة اكتساب اللغة، والانغماس يتعامل مع كليهما: تعرّضاً وإنتاجاً. ويؤكد ستيفن كراشن على أن اكتساب اللغة لا يستدعي وعياً مكثفاً بالقواعد النحوية والصرفية بل ممارسة تشمل التعرّض والإنتاج. وكلما كان قلق الدارسين في حدوده الدنيا في برامج الانغماس كانت النتائج أفضل. ويصل كراشن إلى أن الاكتساب يتحقق إذا جرى في بيئة تواصلية وتفاعلية يركّز فيها على المعنى لا على الشكل. وفي الصفحات الآتية عرض لرؤى نظريات اكتساب اللغة الثانية من الانغماس اللغوي.

الانغماس في النظرية السلوكية

يرى أصحاب المدرسة البيئية (السلوكية) أن اللغة عادة سلوكية آلية شأنها شأن أي

سلوك إنساني آخر، تنمو وتتطور في بيئتها الاجتماعية، ويمكن التحكم بها والسيطرة عليها من خلال البيئة، تتحقّق عبر ما أطلقت عليه النظرية السلوكية المثير والاستجابة، فالمؤثرات اللغوية هي التي تقدح شرارة التفاعل اللغوي الذي يؤدي إلى الاستجابة سواء أكانت هذه البيئة طبيعية أم اصطناعية، أي أنه لا تعلّم دون خلق بيئة لغوية انغماسية. والناس وفق هذا الرأي يتعرضون في بيئتهم إلى الكثير من المثيرات، وما يبدونه من استجابات يخضع إلى التعزيز لاحقاً إذا كانت الاستجابات ناجحة (الخولي، ٢٠١٤). ويجري التعلم المتقن حين يقوم المدرس بـ«تكوين ارتباطات تساعد على إنجاز الاستجابات المطلوبة، كما تجعل التعلم في حالة نشاط مستمر، وعليه إن كثرة المثيرات (أي التعرض أو الانغماس) لا تعني بالضرورة تحقيق النجاح بل ربما تأتي بنتائج عكسية، ولا يحدث التعلم المرغوب» (حتاملة،٢٠٠٦ :١٠٧). وتؤكد مارينا برت وهايدي دوليه دور الانغماس اللغوي والبيئة الطبيعية قائلتين: إن البيئة الطبيعية للغة تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي لا على اللغة نفسها، ففي الحديث بين شخصين تكون المحادثة وانسياب الألفاظ طبيعياً، ويهتم المشاركون في الحديث بتبادل المعلومات والأفكار، وفي الوقت نفسه يستعملون أبنية اللغة، ويحدث ذلك علمياً دون وعي أو إدارك لبناء الجمل الذي يستعملونه»(حتاملة،٢٠٠٦: ١٠٧). وعليه يعتمد اكتساب اللغة فيها على السماع والتكرار والتقليد والحفظ والقياس في آنٍ واحد.

وقد لخصت مارينا برت وهايدي دوليه علاقة البيئة بالمتعلم في:

- أنّ البيئة الطبيعية ضرورية للاكتساب الأمثل للغة.
- أنّه يجب أن يكون الاتصال اللغوي بمستوى حصيلة المتعلم اللغوية.
- أن تكون اللغة المستعملة مفهومة للمتعلم(حتاملة، ٢٠٠٦).

ولكي نفهم كيفية اكتساب اللغة الثانية ينبغي أن نفهم كيفية اكتساب اللغة الأولى، حيث إن كل ما على المتعلم فعله في اللغة الأولى أن نتعلم مجموعة من العادات الجديدة في أثناء تعلمنا للاستجابة إلى المثيرات في بيئتنا، ولكن الأمر يصبح أكثر إشكالاً عندما نتصدى لتعلم لغة ثانية، فنحن هنا نكون قد انتهينا من تكوين مجموعة من الاستجابات الأكيدة في لغتنا، ولهذا فإن عملية تعلمك لغة ثانية تتطلّب إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات القديمة، ويكمن التعقيد في أن عادات اللغة القديمة تتدخل في

هذه العملية إما بالمساعدة أو التثبيط، فعندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى، فإن التعلم يحدث بسهولة، أما إذا كانت التراكيب مختلفة في اللغتين الأولى والثانية، فإن التعلّم حينئذ سيكون صعباً (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤).

ويمكن تلخيص عملية اكتساب اللغة الثانية وفق هذه النظرية لدى (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤) في نقطتين: الأولى: أن عملية اكتساب اللغة الثانية يتطلب إحلال مجموعة من العادات الجديدة محل العادات القديمة التي اكتسبناها من خلال البيئة التي نعيش فيها، والثانية: الاعتقاد الراسخ أن التدريب يوصل إلى الكمال، أي أن التعلّم يتحقق بعبارة أخرى عن طريق تقليد التراكيب وترديدها مرة بعد مرة.

ويذكر (العصيلي، ١٩٩٩) أن المبدأ الأساسي الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في تفسير اكتساب اللغة هو أن البيئة تسطِّر في ذهن المتعلم ما تشاء سواء أكانت طبيعية كالوالدين والإخوان والأقران ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين وبرامج ومناهج وطرائق تدريس وأنشطة تعليمية، وخلاصة الأمر فيها أن المرء يكتسب اللغة بالسماع والتلقين والتدريب والمران.

يقول كراشن: إن هدفنا أن نضع المتعلم بالمكان الذي يساعد في تحسين لغته معتمداً على نفسه، وذلك في وضعه في بيئة طبيعية لأننا لا نستطيع أن نحصل على مستوى جيدٍ من الكفاءة في الفصل وحده(حتاملة، ٢٠٠٦)، ويرى (لايتبان وسيادا، ٢٠١٤: ٤٢) أنّ «هذه النظرية تعزو أهمية كبيرة للبيئة بوصفها مصدراً لكل ما يحتاج إليه المتعلّم أن يتعلمه» انطلاقاً من كون المحاكاة والممارسة من أساسيات اكتساب اللغة. وبناء على ذلك كله لا تزال كثير من ممارسات معلمي اللغات الأجنبية متأثرة بنظرة المدرسة السلوكية للغة في عملية اكتسابها.

وأختم هذه الجزء بقول (مدكور، ٢٠١٠): من المبادئ الأساسية وفق النظرية السلوكية في التدريس أنه لا بد من اصطناع بيئة لغوية طبيعية، حيث تدرس النصوص والأمثلة والشواهد في مواقف طبيعية ترتبط بمدلولات النصوص، أو عن طريق تمثيل الأدوار، أو عن طريق تعلّم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة التي يوجد فيها المتعلم.

الانغماس في نظرية التفاعل الاجتماعي

تقوم نظرية فيجوتسكي على مبدأ التفاعل الاجتماعي؛ لما له تأثير قوي في تطور

المعرفة وتشكيلها، وهذا التفاعل لا يجري دون بيئة حاضنة له، إذ إن كل عمل يتعلق بتطور المتعلم يظهر مرتين: مرة على المستوى الاجتماعي مع الناس، وأخرى على المستوى الفردي في نفسية المتعلم، يقول فيجوتسكي: إن جميع العمليات المعرفية بما فيها موضوع اللغة تبدأ من التفاعل الاجتماعي (حتاملة، ٢٠٠٦). شرط أن تكون مفهومة للمتعلم. أي أساس التعلم وفق فيجوتسكي يعود إلى التفاعل الاجتماعي الذي لا يبدو لنا متعارضاً مع ما جاءت به النظريتان السلوكية والمعرفيّة.

ويرى (الصمادي والعبد الحق، ١٩٩٨) أنّ التعرض لبيئة اللغة الطبيعية والتعايش فيها ضروري جداً لتفعيل دور الأجهزة الكامنة. فزيادة التعرض للبيئة الطبيعية للغة يُغني عملية الاكتساب والتعلم ويُثريها ويُسرِّعها، ويحتاج المتعلم إلى فهم محتوى لغة الخطاب اللغوي دون التركيز على شكله لأن غاية اللغة هي التواصل والتفاهم. وفي هذه النظرية يؤدي الانغماس اللغوي أو البيئة الطبيعية أو الصناعية دوراً في نوعية الكفاءة اللغوية وحجمها، يقول (الصمادي والعبد الحق، ١٩٩٨): إن هناك علاقة وارتباطاً بين البيئتين اللغوية والمادية للمتعلم ومحصوله اللغوي فهما تؤثران في سرعة الاكتساب ومستوى الأداء، وثراء ذخيرته اللغوية و يؤمن التفاعليون بأن الاكتساب يكون أفضل في الانغماس الطبيعي المفهوم من التعلم في عملية التدريس الرسمي. ويرى كراشن في هذا السياق كما جاء عند (لايتبان وسيادا، ٢٠١٤: ٨٨) إننا نكتسب اللغة عن طريق التعرض إلى عينات نفهمها من اللغة الثانية، أي بالطريق نفسها التي يلتقط بها الأطفال لغتهم الأولى دون أن نعير الشكل اهتماماً واعياً، لكننا نتعلّم عن طريق عملية واعية من الاهتمام بالشكل وتعلّم القاعدة». وهذا ما أكده في فرضية المدخل التي تشير إلى أننا نكتسب اللغة بطريقة واحدة وهي أن نتعرض إلى دخل لغوي مفهوم وفق قاعدة س+١، إذ يشير حرف السين إلى مستوى اللغة الذي سبق اكتسابه، و+١ إلى المستوى اللغوي التالي في التعلم والاكتساب. وعليه فإن تطبيقات هذه النظرية في الفصول الدراسية لاكتساب اللغة تقوم على ضرورة توفير بيئة منشطة، يكون المتعلمون فيها مشاركين ومتواصلين ومتفاعلين. ويكون التفاعل الاجتماعي هو الأداة التي تنقل من خلالها العادات اللغوية والقيم الثقافية والمهارات اليومية. وتؤكّد أنّ المتعلمين وخاصة الصغار منهم يكتسبون اللغة بمشاركة الراشدين أو الرّفاق الأكبر سنّاً، وتصبح المحاورات التي تصحب هذه الخبرات جزءاً من عملية التعلم (الخولي،

٢٠١٤). واختصاراً فإن اكتساب اللغة وفق هذه النظرية يعتمد على البيئة أو الوسط الاجتماعي.

الانغماس في النظرية المعرفية/ الفطرية

جاءت أفكار المدرسة المعرفية ردة فعل على المدرسة السلوكية التي تجاهلت دور العقل والدماغ في اكتساب اللغة، والدعوة إلى دراسة اللغة الإنسانية دراسة لغوية نفسية معرفية، وقد بُنيت نتائج النظرية المعرفية على دراسات علم النفس وعلم اللغة النفسي، ويعد التعلم أو اكتساب اللغة وفق هذه النظرية عملية معرفية بامتياز، وهي عملية تقوم على مبدأين: الأول: اشتمال التعلّم أو الاكتساب على تمثلات داخلية توجه وتنظم الأداء اللغوي، وهي مبنية على منظومة اللغة التي تشتمل على إجراءات لاختيار المناسب من المفردات والقواعد النحوية والأعراف النفعية التي تحكم استخدامات اللغة، والثانية: مع تحسن اللغة تحدث عملية إعادة بناء مستمر عندما يبسط المتعلمون تمثيلاتهم الداخلية ويوحدونها، ويحققون المزيد من السيطرة عليها (ماكلافن، ١٩٩٦).

ويرى رائد هذا الاتجاه نعوم تشومكسي أن اكتساب اللغة فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، ويبقى السؤال الجوهري في هذا السياق، ما هو دور البيئة في اكتساب اللغة لدى اصحاب النظرية المعرفية الفطرية؟ يمكن القول بأن هذه المدرسة أكدت بدورها أيضاً أهمية بيئة التعلم والعمليات العقلية التي يقوم بها متعلّم اللغة سعياً لبلوغ الكفاءة، فأي شخص يوجد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والتعليمي ما لم يكن مصاباً بما يحول دون ذلك (العصيلي، ٢٠٠٦). يقول (الخولي، ٢٠١٤): لا يحدث التعلّم في ضوء هذه النظرية بفعل النضج النمائي حسب بل بفعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية، وتعتقد هذه المدرسة بأن التعلم الحقيقي هو التعلّم الذي ينشأ عن التأمل والتروي من خلال تنظيم المتعلم للدخل اللغوي المتناثر في البيئة أو غيرها، والاستفادة من ذلك كله في فهم ما يلاحظه وتحليله وتفسيره أي يؤمنون بالتوازن بين العوامل الداخلية للمتعلّم، ودور العوامل الخارجية.

وأكد تشومسكي دور المتعلم في ملاحظة إنتاج ابن اللغة للغة التي تنتظم في قواعد وقوانين كلية تتشابه في كل لغات العالم ما يسمح له بممارسة ذات معنى. ويؤمن أصحاب المدرسة المعرفية بأن الإنسان يولد وهو مزود بمقدرة فطرية على اكتساب

اللغة أي أنهم مبرمجون بيولوجيا لاكتساب اللغة، يطلق عليها تشومسكي بجهاز اكتساب اللغة أو القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة، وهي جهاز محدد موجود داخل دماغ الإنسان، ويشير (لايتبان وسيادا،٢٠١٤: ٥٣) إلى أن البيئة لها دور أساسي، يتمثل في الأفراد المتاحين للتحدث مع متعلّم اللغة، وقدراته البيولوجية سوف تتولى الباقي». وعلى الرغم من موافقة كثير من اللسانيين على هذه المبادئ إلا أن هذا الجهاز أو القدرة الكاملة لا يمكنها وحدها تحقيق التعلم والاكتساب اللغوي دون الحصول على دخل لغوي مناسب أو بيئة تفاعلية تقوم على تنشيط هذا الجهاز؛ بمعنى أن اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتقليد والتلقين والتعليم والممارسة فحسب - كما يعتقد السلوكيون- وإنما فطرة عقلية معرفية، وإن الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم من بيئته هو المادة التي تشكل بناء لغته، لكنه لا يكفي وحده لبناء اللغة واكتسابها مهما بلغت كميته؛ لأنه لا يغطي جميع مفردات اللغة وأبنيتها الممكنة، والفجوة بين الخبرة اللغوية والقدرة اللغوية كبيرة جداً، فالمرء يتعلّم أو يكتسب من اللغة أكثر بكثير مما يتلقاه من دخل لغوي، ويستطيع إنتاج جمل وتراكيب لم يسمعها من قبل مع قدرته على الحكم على ما يسمعه بالصحة أو الخطأ (العصيلي، ٢٠٠٦). ويؤكد المعرفيون الفطريون أن الدخل اللغوي وحده لا يبني اللغة، وإنما هو زناد يحرك القدرات اللغوية الكامنة في عقل المتعلم، ويشكل مدخلا يستعين به المتعلم على بناء فرضياته حول قوانين اللغة التي يتلقاها ثم يتخذه دليلاً يؤيد هذه الفرضيات أو يرفضها، وهذا ما يعبرون عنه بإبداعية اللغة (العصيلي، ٢٠٠٦).

ومما يثبت هذه الفكرة قصة الطفلة جيني التي قضت أول عقد ونيف من عمرها معزولة عن المجتمع أو البيئة اللغوية فلم يمكنها ولادتها مع هذا الجهاز من العمل واكتساب اللغة دون عوامل محفزة ومنشطة له. ويمكن النظر إلى أن هذه المدرسة تعلي من شأن المقدرة العقلية والقوى الكامنة للتعلم، لكنها بحاجة إلى دخل لغوي وبيئة صالحة تقوم على تنشيطه من أجل تحويل الدخل إلى خرج لغوي يعمل الدماغ وجهاز اكتساب اللغة على صقله وتهذيبه. وهذا الرأي يتوافق مع قول تشومسكي إن المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها المتعلم لا تكفي وغير ملائمة وحدها لتفسير اكتساب اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة. بمعنى أن عملية التعلم وفق المدرسة المعرفية وفق رأي (أبو عمشة ٢٠١٨) تقوم على:

- اكتساب اللغة يسير وفق ترتيب طبيعي بصرف النظر عن طريقة التقديم.
- تؤدي العوامل الفطرية دوراً بارزاً في اكتساب اللغة.
- كل شخص له قابلية التعلم والاكتساب.
- امتلاك المتعلم جهاز اكتساب اللغة.
- الحاجة إلى قدر معقول من التعرض أو الدخل اللغوي (البيئة) الذي يقوم بإذكاء وشحذ وتفعيل الجهاز.

ويؤكد هذه المقولة (لايتبان وسيادا،٢٠١٤) في كتابهما كيف نتعلّم اللغات أن كل الأشخاص ينجحون في اكتساب اللغة إذا كانوا يعيشون في المجتمع.

الانغماس في النظرية الوظيفية

لم تستطع النظريات السابقة تفسير كل جوانب اكتساب اللغة الثانية، لذلك أضافت النظرية الوظيفية بعض الجوانب غير المقنعة في اكتساب اللغة، ومن أبرز منظريها هاتش وبياجيه، وترى هذه النظرية أن متعلم اللغة يكتسبها بالتواصل الحقيقي إذا توافر له الدافع، وأن اكتساب اللغة يحدث نتيجة التفاعل بين الدخل اللغوي والآليات المعرفية كالإدراك والذاكرة وغيرهما (العصيلي، ٢٠٠٦: ٢٦٨). وقد أكد أندرسون أن بناء أنظمة المتعلم اللغوية في اكتساب اللغة الثانية يعتمد على التفاعل اللغوي والتواصل الحقيقي مع أبناء اللغة.

وعلى الرغم من إيمان كثير من اللغويين التطبيقيين - بمن فيهم هاتش- بأن اكتساب اللغة يسير وفق تدرج طبعي لا يغير التعليم مساره وإن زاد في سرعته وكميته، فإنهم يرون أن استقبال المتعلم للدخل اللغوي من البيئة، واستعماله له يتحكم في اكتساب اللغة (العصيلي، ٢٠٠٦)، وبناء على ذلك يرى هاتش أن اكتساب اللغة يعتمد على التواصل الحقيقي.

ومن مبادئ بياجيه في اكتساب اللغة ضرورة إتاحة الفرصة للتفاعل بين المتعلم والبيئة الطبيعية أو الاجتماعية الذي يساعد كثيراً في الاكتساب اللغوي إذ تقوم نظرية بياجيه على فكرة أن الدارس يتعلّم ما يتناسب مع مرحلة نموه العقلي متفاعلة مع المتغيرات البيئية في أثناء مراحل نموه، فالتفاعل بين البيئة والمرحلة العمرية أمران أساسيان في الاكتساب اللغوية والمعرفي. ولا بد في نظريته من التفاعل مع البيئة بصرف النظر عن كون هذه البيئة طبيعية كانت أو صناعية. ويضيف (العصيلي، ١٩٩٩) أن

التعلّم الحقيقي لدى بياجيه هو الذي ينشأ عن التأمل وتنظيم المعلومات المتناثرة في البيئة أو غيرها، أي أن بياجيه يعترف بضرورة التوازن بين العوامل الداخلية للمتعلم، ولا يهمل في الوقت نفسه دور العوامل الخارجية.

الانغماس اللغوي في نظريات كراشن

لكراشن خمس فرضيات في اكتساب اللغة الثانية، هي: فرضية الاكتساب والتعلم، وفرضية المراقب، وفرضية الرتبة الوظيفية، وفرضية الدخل اللغوي، وفرضية الراشح الانفعالي(لكراشن، ١٩٨١). وللبيئة أو الانغماس اللغوي في بعض نظرياته مكانة بارزة. فيرى أن الدخل اللغوي أو المدخلات ذات المعنى والملائمة لحاجات المتعلمين هي أساس الاكتساب والتعلم اللغوي، فلا نستطيع أن نكتسب اللغة إذا لم تكن المدخلات اللغوية مفهومة للمتعلم أو الدارس (البيئة الصناعية). ويفهم من كلام كراشن أن العالم خارج الفصل لا يستطيع أن يقدم الأفضل، لذلك يفضل في بداية تعلّم اللغة الانتظام في فصول دراسية ولا سيما للبالغين؛ لدوره المهم في اكتساب اللغة.

وقد أكد كراشن ضرورة تبسيط الدخل اللغوي وجعله مناسباً لمستوى الدارس حتى تتيسر إمكانية فهمه وهضمه. ويتفق معه غير واحد على ضرورة الانغماس وتوفير البيئة الطبيعية أو الصناعية، لكنهم يؤكدون أن المدخلات المكثفة ضرورية للنجاح في اكتساب اللغة الثانية شرط تبسيطها ليستعملها المتعلّم بصورة فعّالة، تمكّنه من اكتساب اللغة وإتقانها(حتاملة، ٢٠٠٦: ٩٣). والنظرية الأخرى من نظرياته الخمس التي تولي أهمية بارزة للبيئة أو الانغماس اللغوي، فاللغة وفقها تكتسب بإحدى وسيلتين: الاكتساب الذي هو نتاج ما وراء الوعي، والتعلّم الذي هو نتاج التعليم الرسمي، ويجري ضمن نطاق الوعي. والتعلم لدى كراشن أقل أهمية من الاكتساب ما يعني أهمية الانغماس والبيئة في الاكتساب اللغوي. أما نظرته إلى البيئة في فرضية المصطفى الانفعالي، فيؤكد فيها كما جاء عند (العصيلي، ٢٠٠٦) أن اكتساب اللغة الثانية لا يكون ما لم يتلق المتعلم اللغة الهدف في بيئتها الحقيقية عبر التواصل الطبيعي، أما متعلمها تعليماً منهجياً في فصول دراسية، فلن يكتسبها ما لم يتحول الفصل الدراسي إلى بيئة شبيهة بالبيئة الحقيقية الطبيعية للغة الهدف (ميتشل ومايلز، ٢٠٠٤).

إن التعارض بين البيئة الطبيعية والبيئة الصفية لا يمثل أمراً مهماً، فالأمر الأهم كما يزعم كراشن يكمن في الفرق بين الاتصال الحقيقي من جهة الذي من الممكن جداً

تحقيقه في لغة الفصل الدراسي وجعله وسيلة لإيقاظ العمليات الشعورية، والانتباه الواعي للصيغ من جهة أخرى، الذي يمكن أيضاً أن يتوافر في البيئة الطبيعية خاصة مع المتعلمين الأكبر سناً الذين ربما التمسوا صراحة بعض المعلومات النحوية من الناس حولهم.

الانغماس اللغوي في نظرية الذكاءات المتعددة

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة التي جاء بها هوارد جاردنر على استثمار أنماط التعلّم لدى المتعلم وأساليبه في اكتساب اللغة، فمن المتعلمين من هو سمعيّ، ومنهم من هو بصري، ومنهم من هو لغوي، ومنهم من هو رياضي إلخ، ويكون اكتساب اللغة وفق هذه الفلسفة على تركيز الانغماس على الجانب الذي ينماز به كل متعلم. ونظرة عميقة وتحليلية لنظرية الذكاءات المتعددة تظهر لنا أهمية البيئة ودورها في الاكتساب اللغوي، فهي تدعو في أصل فكرتهاإلى تصميم بيئات لغوية مختلفة ومتنوعة تتناسب وأنواع المتعلمين آنفة الذكر، إذ تعمل هذه البيئات على تحفيز عمليات التعلّم والاكتساب.

وبعد هذه الجولة في مكانة الانغماس في الأطر المرجعية العالمية للغات ونظريات اكتساب اللغة الثانية، يمكن تسجيل بعض الملاحظات:

١. أنّ الانغماس والبيئة في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية يعد ركناً أساساً، وحجر الزاوية في اكتساب اللغة بشقيه الطبيعي والصناعي في هذه الأطر والنظريات، التي توصي بـ:

- التدريس باللغة الهدف.
- السكن مع أسرة عربية.
- الشراكة اللغوية.
- الزيارات الميدانية.
- المحاضرات اليومية أو الأسبوعية.
- المعارض المستمرة.
- الاستبانات الموجهة.
- الألعاب اللغوية.
- الأندية المتنوعة.
- العمل التطوعي.
- الألعاب الرياضية.
- الرحلات الترفيهية.

- المناسبات المحلية.
- النشاطات الحزبية.
- المهرجانات الموسيقية
- الاحتفالات الموسمية.
- الأنشطة الثقافية.
- المؤتمرات المختلفة.
- مقابلات العمل.
- المخيمات اللغوية.
- التسجيلات الصوتية.
- الساعات المكتبية.
- توظيف مواقع التواصل الاجتماعي الفيديوية.
- المطبخ اللغوي.
- زيارة المواقع الحية على الشابكة.
- سرد القصص/ الحكواتي.
- المشروعات العملية.
- يوتيوب.
- ظاهرة يومية وكلمة عنها.
- التقديمات المستمرة
- التواصل اليومي باللغة الهدف.
- المناسبات الثقافية المحلية.

٢. يُقسم الانغماس وفق نظريات اكتساب اللغة الثانية إلى ثلاثة أنواع

أ. انغماس كلّي: وتكون اللغة العربية هي اللغة المستعملة والمتداولة في حياة الدارسين طيلة البرنامج الدراسي، ويوقع الدارس على تعهد لغوي يمنعه من استخدام لغته الأولى.

ب. انغماس جزئي: ويكون بنسبة خمسين بالمائة أو أقل أو اكثر قليلاً، إذ يسمح باستخدام اللغة الأم في بعض المواقف، إلا أنه يجب استخدام العربية في حوالي خمسين بالمئة من الوقت.

ت. انغماس مزدوج: يهدف إلى الانغماس بلغتين أجنبيتن في آن واحد، وهو يندر وجوده في العالم العربي، كأن يمارس الدارس الأمريكي اللغة الفرنسية والإسبانية في أحد البلدين الآخرين أو في المخيم اللغوي الصيفي أو في البرنامج الانغماسي.

وترى سماناثاكليفر أن الدارس الذي يقضي خمسين بالمئة من وقته يتعلم اللغة الثانية يستطيع أن يكّون ويطور كفاءة لغوية تتسم بالطلاقة والدقة. وتعتقد بأن المدرس نفسه يستطيع أن يخلق بيئة انغماسية تحقق كفاءة تتسم بالطلاقة والدقة في داخل الغرفة الصفية إذا كانت مدرسته لا تدعم فكرة الانغماس اللغوي، ولا توفّر احتياجاته. وترى بأن الدارس الذي ينغمس جزئياً أيضاً مدة أربعة أسابيع يكتسب أفضل مما يكتسبه الدارس في سنة دراسية كاملة في الجامعات الأمريكية من حيث قدرته على التعريف بنفسه وبالآخرين، ومشاهدة التلفاز وفهم مجرياته، وقراءة الكتب ومتابعة الأفلام والمسلسلات، والاستمتاع بالحفلات الموسيقية.

المصادر المراجع

- أبو الروس، عادل (٢٠١٤). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ورقة قدمت في the International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization iCasic 2014 (e-ISBN 978-967-11768-4-9). 4-5 March 2014, Kuala Lumpur, MALAYSIA. Organized by WorldConferences.net
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، عمّان – الأردن.
- -إسماعيل، محمد، وإسماعيل، داود (٢٠١٤). برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، جامعة ال UKM ماليزيا.
- آمنة، مناع، وابن يحي، يحي (٢٠١٦). الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات: دراسة لسانية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد ٩ العدد ١.
- حتاملة، موسى (٢٠٠٦). نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية: القسم الأول، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد(٧٠) .
- الخولي، أحمد عبدالكريم (٢٠١٣) اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر التوزيع.
- الصمادي، عقلة محمد ؛ العبد الحق، فواز محمد (١٩٩٨) نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (٥٤).
- العصيلي، عبد العزيز (١٩٩٩). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٦). علم اللغة النفسي، الطبعة الأولى، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

- قريرة، توفيق (٢٠١٣). طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها: رؤية استشرافية، المجلة العلمية (عدد خاص) بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- لايتبان، باتسي، وسيادا، نينا (٢٠١٤). كيف نتعلّم اللغات، ترجمة: علي شعبان، الطبعة الأولى، المركز القومي للترجمة.
- ماكلافن، باري (١٩٩٦) نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة: العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مجموعة من الخبراء، (٢٠١٦). الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.
- مدكور، علي وآخرون (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- ميتشل، روزا، ومايلز، فلورنس (٢٠٠٤). نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة: عيسى الشريوفي، منشورات جامعة الملك سعود.

المصادر الأجنبية

- Bostwick, Mike (n.d.). “What is Immersion?” Retrieved January 15, 2014, from: http://www.bilingual.com/school/INFO/WhatI-sImmersion.html
- Bussmann, Hadumod (1996). Routledge Dictionary of Language and Linguistics, Routledge.- https://www.actfl.org/membership/special-interest-groups-sigs/immersion-
- Krashen,S. (1981). Second language acquisition and second language learning.Oxford: Pergamon Press.
- Met, M. (1993). Foreign Language Immersion Programs. Online Recourse: Digest. Retrived June 22, 2012, from http://www.cal.org/resources/digest/met00001.html.

- ShabanBarimani, (2012) Immersion program: state of the art, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications.
- What Levels of Proficiency Do Immersion Students Achieve? Report by Center for Applied Second Language Studies (CASLS), University of Oregon January 17, 2011 Revised May 24, 2013

المواقع الإلكترونية

- الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مدونة الدكتور خالد أبو عمشة على الجزيرة: http://learning.aljazeera.net

الفصل الثالث

الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د.هداية هداية الشيخ علي

مقدمة البحث

يتسم العصر الحاضر بالتقدم العلمي والتقني وسهولة الاتصال بين الفراد والشعوب؛ ولهذا أصبح الاتصال والتفاعل بين الشعوب أمراً يسيراً، ولا تستطيع دولة من الدول أن تعيش في عزلة عن هذا التطور والاتصال؛ لذا فإن الحكومات والشعوب تُعنى بتعليم اللغات الأجنبية لأبنائها، خاصة اللغات الحية واسعة الانتشار التي يكثر عدد المتكلمين بها.(هداية هداية الشيخ علي، ٢٠٠٨).

وتعد اللغة وسيلة للتواصل بين الأفراد والشعوب، فبدونها يصعب التواصل والتفاهم بين الأمم، وهي معيار من المعايير التي تدل على تقدم الأمم؛ ولهذا حرصت الشعوب على نشر لغاتها خارج نطاق المتحدثين بها؛ لأن ذلك يعد امتدادا وهيمنة فكرية وثقافية لها، فضلاً عن أنها تعرف الآخرين ثقافات الناطقين بها، وفكرهم، وسلوكاتهم، وعاداتهم، وهذا هو أحد أسرار عناية الشعوب بلغاتها والعمل على نشرها، وبذل الجهود الحثيثة لتيسيرها وتعليمها الآخرين من خلال توفير بيئة خصبة وثرية لتعلمها.

ولا تتعلم اللغة إلا بالممارسة الفعلية لها، وذلك من خلال مواقف تواصلية وبيئة لغوية تحاكي البيئة الحقيقية للغة وتقترب منها، فيُحاط المتعلم ببيئة اللغة الهدف المراد تعلمها، فيسمعها، ويتحدث بها، ويشارك الناطقين الأصليين بها، ويمارسها في معظم أوقاته، حتى يصل إلى مرحلة التفكير بها ومعايشتها معايشة كاملة.

ولهذا يجب توفير بيئة خصبة لتعلم اللغة، تمنح فرص الممارسة اللغوية واكتساب المفاهيم الثقافية الخاصة بها، وتقلّل الزمن الذي يستغرقه الدارسون في تعلم اللغات؛ ومن ثم تقليل جهد الدارسين في ذلك.

ومن أهم البرامج التي توفر فرص الممارسة الحقيقية للغة، وسرعة اندماج المتعلمين في ثقافتها برامجُ الانغماس اللغوي Linguistic Immersion ، فهي تساعدهم على تطوير كفايتهم اللغوية والثقافية، فيستطيعون التحدث بشكل مستمر ومترابط لفترات زمنية مقبولة، ويعيشون جوانب متنوعة ومتعددة من الثقافة العربية بصورة واقعية حقيقية، يستطيعون بها إقامة تقاطعات ثقافية بين: لغتهم الأم، واللغة الهدف التي يتعلمونها، وتعينهم على رفع كفايتهم التعبيرية للتواصل مع العرب من خلال سياق ثقافي واجتماعي ولغوي مقبول، فيقضي المتعلّمون فترة زمنية محددة في بيئة اللغة الهدف، ويمارسون مجموعة من الأنشطة التفاعلية التي تعزز هذه المهارات المختلفة لديهم؛

ليصلوا إلى مستويات متقدمة في فهم اللغة،تمكنهم من التواصل بها كتابة ومحادثة في بيئات مختلفة.

وعلى هذا فمن اللازم على هذه البرامج الانغماسية أن توفر للمتعلمين بيئة خصبة لممارسة اللغة والتواصل بها في جو طبعي يحاكي البيئة الحقيقية للغة، وأن تتوافر مواقف لغوية تواصلية متنوعة تجبر المتعلم على استخدام اللغة الهدف والتفكير بها وعدم استعمال لغته الأم.

ويجب أن تتوافر البيئة الانغماسية للغة في كل مكونات وجوانب الموقف التعليمي والتعلمي، والذي يتمثل في الجوانب الآتية:

- الأهداف ونواتج التعلم.
- المناهج والمقررات التعليمية.
- الأساليب التدريسية.
- الأنشطة: الصفية، واللاصفية.
- الوسائط والوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.

ركزت الدراسة الحالية على مكون وجانب مهم من مكونات الموقف التعليمي التعلمي، ألا وهو (المناهج والمقررات التعليمية)، فعمدت الدراسة إلى تحليل بعض السلاسل التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لبيان مدى مواءمة هذه السلاسل برامج الانغماس اللغوي، ومدى توفيرها فرص دمج الطلاب في ثقافة اللغة العربية -اللغة الهدف-، واهتمام أنشطتها وتدريباتها ونصوصها بغمس الطالب لغويا وثقافيا، وتوفير بيئة خصبة وثرية لاكتساب اللغة وتعلمها من خلال ما تقدمه من غمس لغوي للمتعلمين، ويساعد على معايشة اللغة، وأخذ حمام لغوي متكامل، يسرِّع عملية تعلم اللغة، ويوفّر الجهود المبذولة من المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم العربية لغة ثانية.

هدف البحث

هدف البحث إلى تحليل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الانغماس اللغوي اللازم توافرها بهدف استفادة البرامج اللغوية والسلاسل التعليمية من نتائج هذا التحليل.

أسئلة البحث

- ما المعايير اللازم توافرها لتحقيق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها؟
- مامدى توافر هذه المعايير في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما أوجه القوة والضعف في هذه المناهج باعتبار مراعاتها معايير الانغماس اللغوي؟
- كيف يمكن التغلب على نقاط الضعف التي تعوق تحقيق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

أ. تحليل بعض السلاسل التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حرصاً على اتّسام الدراسة بالعمق والتركيز.

ب. تحليل ثلاث سلاسل تعليمية، وهي:

- سلسلة «تواصل».
- سلسلة «العربية للعالم».
- سلسلة «كنوز» لتعليم اللغة العربية للصغار.

مصطلحات البحث

الانغماس اللغوي

عُرِّف الانغماس اللغوي بأنه استخدام اللغة الثانية بنسبة ٥٠٪على الأقل في أثناء التعليم في خلال العمل الدراسي، بالإضافة إلى تدريس الفنون اللغوية من خلال استخدام اللغة الثانية. (Genesee, 1987, P: 1)

وعرفه بعض الباحثين بأنه مدخل لتعليم اللغة، تستخدم فيه اللغة الهدف وسيلة لتدريس محتوى المواد الدراسية، ولجعل المتعلّمين يتقنون استخدام اللغة الثانية بطريقة وظيفية. (Fortune&Tedick, 2008, P: 5)

وقيل: هو طريقة لتدريس اللغة،وعادة ما تكون هذة اللغة هي اللغة الثانية؛ تستخدم فيه اللغة الهدف في محتوى المناهج والوسائل التعليمية. (Pacific Policy Research Center, 2010, P. 1).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن للباحث تعريف الانغماس بأنها أسلوب متكامل قائم على المعايشة اللغوية، لاكتساب مهارات اللغة وعناصرها، وذلك من خلال توفير جو لغوي يتخذ اللغة الهدف لغة التواصل داخل الفصل الدراسي وخارجه، فيتاح للدارسين اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل في بيئة لغوية متكاملة، تتماثل أو تقترب من البيئة الحقيقة؛ تؤهلّهم لامتلاك مستوى عال من الكفاية اللغوية والقدرات الوظيفية في اللغة فيتواصلون بها كتابة وتحدثاً في بيئات مختلفة.

أهمية البحث

تتمثل أهمية هذا البحث في الآتي:

١. أهمية برامج الانغماس اللغوي نفسها، فهي تحقق مستوى عاليا من الكفاية اللغوية، والقدرات الوظيفية في اللغة المستهدفة، وتطوّر المهارات اللغوية التي تتناسب مع التوقعات المرتبطة بأعمار الدارسين وقدراتهم.
٢. ندرة الدراسات والأبحاث الخاصة بهذا الميدان،فهو يحتاج إلى العمل عليه والبحث حوله للوصول إلى نتائج تعين على تحقيقه وتطبيقه في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
٣. ويفيد هذا البحث الفئات الآتية:

- **السلاسل التعليمية**: إن معايير الانغماس اللغوي التي تحددها الدراسة الحالية تساعد على بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تمكن المتعلمين من اكتساب اللغة وتعلمها في صورة تقترب من اكتساب الناطق الأصلي للغة.
- **المعلمين**: فالمناهج التعليمية إذا أُعدت بصورة تحقق الانغماس اللغوي، فإنها تساعد المعلمين على تطبيق هذا الأسلوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي طريقة التعامل مع الدارسين وتقديم الدعم المناسب لهم إذا واجهتهم مشكلة في أثناء تعلم اللغة.
- **الباحثين**: فهي تفتح المجال أمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لعمل دراسات وأبحاث أخرى داعمة لهذا الميدان.

منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عند تحليل سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير اللازم توافرها لتحقيق الانغماس اللغوي داخل هذه السلاسل.

عينة البحث

اقتصر التحليل في الدراسة الحالية على ثلاث سلاسل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

- سلسلة «تواصل».
- سلسلة «العربية للعالم».
- سلسلة «كنوز» لتعليم اللغة العربية للصغار.

واعتمدت (٥) وحدات في كل سلسلة، فكان مجموع الوحدات المحلَّلَة(١٥) وحدة، وقد اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية قائمة على استخدام «أسلوب القرعة» على النحو الآتي:

- مثّل الوحدات عينة البحث ورقٌ متشابه تماما مكتوب على كل ورقة منه رقم الوحدة.
- وضعت هذه الأوراق في كيس وخلطت جيدا.
- اختيرت العينة من هذه الأكياس إلى أن استوفى الباحث الحجم المقرر لهذه العينة.

والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة الحالية،

جدول وصف عينة البحث

السلسلة	الجزء	الوحدات عينة الدراسة
سلسلة تواصل	الأوّل	الرابعة (تواصل)
	الثّاني	الأولى (الأسرة)، والثانية (السّكن)
	الخامس	الأولى (المستشفى)، والثانية (العمل)

سلسلة العربيّة للعالم	الأوّل	الأولى (التّعارف)
	الثّاني	السادسة(التّعليم)، والثامنة (وسائل الإعلام)
	الثّالث	الرابعة(إدارة الوقت)، والسابعة(مدن عربية عالمية)
سلسلة كنوز	الثّاني	الأولى(مدينتي جميلة)، والثانية(غذائي مفيد)
	الثّالث	الثالثة(الوقت)
	الخامس	الأولى(العلم نور)، والثالثة(إعلام واتّصال)

إجراءات البحث

أولاً- بناء أدوات الدراسة الحالية،وهي:

أ. قائمة معايير الانغماس اللغوي، وبنيت من خلال:
- الرجوع إلى الدراسات السابقة.
- استطلاع آراء المتخصصين.
- وضع القائمة بصورة مبدئية، ثم عرضها على المحكمين.
- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والوصول إلى الصورة النهائية للقائمة.

ب. استمارة التحليل: حوّلت قائمة المعايير إلى استمارة، وحلّلت السلاسل عينة البحث في ضوئها تحليلا كيفيا، وقد بلغت هذه المعايير أربعة عشر معيارا، قسمت إلى عدة محاور، هي:

أولا-معايير بناء النصوص واختيارها

١. تنوع النصوص والسياقات، سواء أكان ذلك في مجال النص، أم الوعاء الناشر، وذلك من أجل إملاك الدارسين مستوى عاليا من الكفاءة اللغوية، تمكنهم من التواصل بها في بيئات مختلفة.
٢. تضمن السلسلة روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعات السلسلة ودروسها.

ثانيا- معايير الأنشطة والتدريبات

١. دعم أنشطة السلاسل للعمل التعاوني مع الأقران أو الشريك اللغوي، وذلك من خلال تكليف الطالب بمشاركة قرينه أو أقرانه في تنفيذ بعض الأنشطة، بصورة ثنائية أو جماعية.
٢. مساعدة الطلاب على ممارسة اللغة، وإزالة ما لديهم من خوف وتردد،وتنمية ثقتهم بأنفسهم عند استخدام اللغة.
٣. تركيز السلسلة على المتعلم، وإشراكه في كل الأنشطة، وعدم تقديم المحتوى اللغوي جاهزا.
٤. أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة لكل نشاط.
٥. أن تكون الأنشطة مثيرة ومحفزة، وتقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة، كي يتفاعل معها،ويتحقق الغرض المطلوب منها.
٦. مناسبة الأنشطة مستوى المتعلمين، فلا تكون معقدة صعبة، ولا سهلة بسيطة.
٧. المواءمة بين الأنشطة الصفية واللاصفية.
٨. عدم حصر إنتاج الطالب في قالب لغوي معين، والسماح له باختيار ما يراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، وعدم الحد من حريته في اختيار ما يتناسب مع تحقيق الهدف من التواصل.

ثالثاً- معايير التواصل

١. التركيز على الجانب التواصلي للغة، وتوفير جو لغوي، يتخذ اللغة العربية لغة للتواصل داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ ويتيح للمتعلم اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية.
٢. استخدام اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، وذلك من خلال تدريس جميع المواد الدراسية باستخدام اللغة الهدف.

رابعاً- معايير الخطة التعليمية

١. وضوح الخطة الانغماسية في السلاسل وتتابعها، واعتمادها على خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها، وإخبار الطالب بما سيفعله، لتكون أمامه رؤية واضحة.

٢. توفير كتاب دليل للمعلم، يساعده على الاستخدام الصحيح والأمثل للسلسلة.

ثانيا- الدراسة التحليلية للسلاسل

أنجز التحليل وفق المنهج الآتي:

- قراءة سريعة وعامة للدروس.
- قراءة تفصيلية للنصوص والأنشطة والمحتوى الثقافي.
- تمرير كل معيار على الوحدات عينة الدراسة.
- التوصيف الدقيق لمدى تحقق كل معيار.
- الاستعانة بمحلل آخر، وحساب نسبة الاتفاق بين المحلّلين، التي بلغت (٩٢٪)، وهي تدل على نسبة ثبات مرتفعة لاستمارة التحليل، ويمكن تناول هذه الدراسة التحليلية بشيء من التفصيل والتحليل فيما الآتي:

أولاً- سلسلة «تواصل» (سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى).

- جهة النشر: مركز الملك فهد الثقافي بسراييفو.
- بلد النشر: سراييفو.
- تاريخ النشر:٢٠١٥.

المؤلفون

أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ

د. جمعان بن سعيد القحطاني

أ.د. صالح بن عبد العزيز النصار

نبذة عن السلسلة

بنيت سلسلة «تواصل» لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق أدبيات علم اللغة التطبيقي في تصميم البرامج اللغوية، وراعت في ذلك الآتي:

- الاعتماد على المنهجية العلمية ذات المراحل الثلاث لتصميم المناهج اللغوية (التخطيط - التصميم - التنفيذ) بما في ذلك دراسة الحاجات اللغوية، والتحليل التقابلي، وإعداد وثيقة التأليف، ثم يأتي بعد ذلك إعداد المناهج وتحكيمها وتجريبها وتقويمها وتطويرها.

- مطابقة مخرجات التعلم لكل مستوى من مستويات السلسلة للمخرجات المتوقعة فى نفس الدرجة من سلم المستويات المعتمد في الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات.
- صلاحية استخدام السلسلة في بيئات لغوية متعددة، لا بيئة واحدة فحسب.

وبعد تمرير كل معيار من معايير الانغماس اللغوي على الوحدات عينة الدراسة، يأتي التوصيف الدقيق لمدى تحقق كل معيار:

أولا- معايير بناء النصوص واختيارها

١. (تنوع النصوص والسياقات، سواء أكان ذلك في: مجال النص، أو الوعاء الناشر؛ من أجل إملاك الدارسين مستوى عاليا من الكفاءة اللغوية تمكنهم من التواصل بها في مختلف البيئات).

تنوعت الميادين والمجالات والحقول الدلالية التي أخذت منها السلسلة نصوصها، وروعي في أخذها أن تكون من مواقف تواصلية، تحاكي واقع الحياة اليومية للمتعلم، إذ احتوت على موضوعات كثيرة مثل(اللقاء، وأين تعمل، والأسرة، والسكن،والعمل، والمستشفى، وغيرها من الموضوعات المأخوذة من مواقف لابدّ للمتعلم أن يعرفها)، وهذا التنوع يزيد الحصيلة اللغوية للمتعلّم، ويمكنه من استخدم اللغة بكفاءة عالية في مختلف المواقف التي يتعرض لها، وامتازت السلسلة في تدرّجها في بناء وحداتها التعليمية، فهي مثلا تبدأ بتعليم الدارس في المستويات الأولى كيفية تقديم نفسه والتعرف إلى الآخرين، وهذا مايحتاجه الدارس في هذا المستوى، وتتعمّق تبعا لتدرج مستوى الدارس، وقدّمت دروسها كلّها جميعها في شكل حوارات تواصلية إما ثنائية أو في مجموعات صغيرة كالآتي: نص «اللقاء» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج١، ص١٠٦)، ونص»أقسام المستشفى» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٤٧).

وراعت السلسلة تنوع الأوعية الناشرة للنصوص، لتشمل حوارات من تأليف المؤلفين، وهذا النوع من الحوارات هو الغالب في هذه السلسلة، مثل، نص «بيتنا الجديد» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٦٩)، ونص «صديقي عامر» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٦٥)، واشتملت أيضا على حوارات أصيلة منقولة من كتب أو رسائل أو غير ذلك مثل: نص «دعوة خاصة» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٨٢).

واتّضح أن هذه السلسلة تهدف من خلال تدريس التراكيب النحوية إلى جعل المتعلّم طليقاً في التعبير، ومحافظاً على سلامته اللغوية، فعرضت القواعد في صورة نمطية إذ قدّمت أمثلة للمتعلّم، ثم طلبت إليه محاكاتها والقياس عليها وتقليدها، ثم اعتمدت على الطريقة التواصلية من خلال تدريس التركيب في سياق تواصلي يهدف إلى تعليم الدارس التركيب النحوي وظيفياً، وهذا جليٌّ في درس «الضمائر» الذي بدأت السلسلة بتدريسه.(خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٥٠).

- تضمن السلسلة روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعات السلسلة ودروسها).

يتكوّن كلّ جزء من أجزاء هذه السلسلة من مادة تعليمية أساسية، وثلاث مواد تعليمية مساندة تعين على تعليمه وتعلمه، وهي: « كتاب الطالب - بطاقات ومضية - لوحات تعليمية - تسجيلات صوتية » وعلى الرغم من ذلك فإنها لم تتضمن روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعاتها، تساعد الدارسين على زيادة الدخل اللغوي، واستغلال أوقات فراغهم في تعلم اللغة الهدف من خلال تلك الروابط؛ التي من شأنها أن تنّمي حبّ الاستطلاع لدى الطلاب، وتثير دافعيتهم عند تقديم عنوان أو فكرة جديدة، تهدف إلى الاستكشاف والسؤال للحصول على المعلومات.

ثانياً- معايير الأنشطة والتدريبات

- (دعم أنشطة السلاسل العملَ التعاوني مع الأقران أو الشريك اللغوي، وذلك بتكليف الطالب بمشاركة قرينه أو أقرانه في تنفيذ بعض الأنشطة، بصورة ثنائية أو جماعية).

اشتملت سلسلة تواصل على الأنشطة التي تحث على العمل التعاوني مع الأقران من خلال التواصل الثنائي بين الدارسين أو التواصل في شكل مجموعات صغيرة داخل الصف، ولكن هذا النوع من الأنشطة جاء في نطاق ضيق يطلب إلى المتعلّم أن يقرأ حوارا أو يكمله، ثم يتبادله مع زميله. ولم تخرج أنشطة التواصل على هذا النوع البتة، ومن هذه الأنشطة «أكمل الحوار وتبادله مع زميلك» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٧١)، ونشاط «أكمل الحوار بالكلمات المناسبة ثم تبادله مع زميلك» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٥١).

وكان من الأفضل لواضعي السلسلة إدراج الكثير من الأنشطة التي تدعم التعاون الصفي بين الدارسين، والإكثار من هذه الأنشطة، تعزيزاً للجانب التواصلي للغة الهدف، وهذا هو الأصل في تعلم اللغات.

أما الشريك اللغوي الذي يقصد به ابن اللغة الذي يرغب بالتبادل اللغوي والمعرفي مع متعلم لغته، فإنه، غالباً، ما يكون دوراً للمعلم أو المؤسسة التعليمية، وليس دوراً للسلسة التعليمية، لصعوبة تحقيقه داخلها، لأنه نشاط يؤديه المتعلم مع شريكه اللغوي، ومع ذلك يقترح الباحث وضع أنشطة داخل السلسلة، تتيح الفرصة أمام الطالب كي يتعاون مع أبناء اللغة على النحو الآتي:

- أن تطلب السلسلة إلى المتعلّم كتابة تقرير حول زيارته إحدى العائلات العربية، ثم النقاش مع أفرادها.
- عمل رحلة ميدانية، يتواصل فيها المتعلّم مع أبناء اللغة حول حدث معين: (ثقافي، أوفني، أوسياسي، أوأدبي وغيرها)، ثم يكتب تقريراً حول ذلك... إلخ، وغير ذلك من الأنشطة التي يمكن أن تجعل السلاسل داعمة استراتيجية الشريك اللغوي أو مهيئة له.
- (مساعدة الطلاب على ممارسة اللغة، وإزالة ما لديهم من خوف وتردد، وتنمية ثقتهم بأنفسهم عند استخدام اللغة).

احتوت السلسلة على كثير من المواقف المتنوعة والمختلفة من شتى ميادين اللغةومجالاتها، وقد عمدت في تقديم تلك المواقف للدارسين على الطرائق التواصلية، فلا يخلو موضوع داخل هذه السلسلة إلا وفيه تواصل ثنائي، أو تواصل في مجموعات صغيرة، ما يعزز قدرة الدارس على ممارسة اللغة في مختلف المواقف التي يتعرض إليها يوميا في بيئة اللغة الهدف، ومن هذه المواقف التي تساعد الطلاب على ممارسة اللغة: موقف» التعارف» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج١، ص١١٠)، وموقف»أين تعمل؟» (خالد ابن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج١، ص١١٨).

وساعدت الأنشطة والتدريبات على بناء المهارة لدى المتعلم، فقدّمت أنموذجاً للمتعلم، ثم طلبت إليه محاكاة النموذج والتدريب عليه في موقف تواصلي مشابه لما قدم له، مثل نشاط (قدم نفسك).(خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج١، ص١١٣ - ١١٤)؛ وهذه الأنشطة بدورها تعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتزيل ما لديهم من قلق لغوي.

- (تركيز السلسلة على المتعلم، وإشراكه في كلّ الأنشطة، وعدم تقديم المحتوى اللغوي جاهزاً)

ركّزت هذه السلسلة على المتعلم، فجعلته محور العملية التعليمية، وأشركته في الأنشطة كلّها، وكان ذلك في صورة فردية في الأغلب، لا تساعد على التعاون مع القرين. ويحسب لها أنها أتاحت للمتعلّم فرصة التفاعل اللغوي، فكلّ أنشطتها جعلته نشيطاً دائماً، ومتحفزاً للتعليم، فلا يكون دوره متلقياً فحسب، ومن هذه الأنشطة: نشاط «اكتب الكلمة المناسبة بجانب الصورة، ثم اكتب جملة مناسبة كما في المثال» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٩١).

- (أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة لكل نشاط).

تميزت هذه السلسلة بالأهداف الواضحة والمحددة لكل نشاط، فكان كلّ نشاط فيها يركز على مهارة معينة من المهارات اللغوية، يقيس مستوى الطلاب، ويكتشف مواطن الضعف اللغوي عندهم، ويعالجه، ويوجهه نحو الأفضل، ففي مهارة الاستماع نجد أنشطة تركز على فهم المسموع مثل نشاط»استمع وأجب»(خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٨٣)، ما يعزز هذه المهارة لدى الدارس وينمي قدرته على التذكر، وفي مهارة التراكيب مثلا هناك الكثير من الأنشطة التي تمنح الدارسين القدرة على استخدام القاعدة النحوية، لا مجرد معرفتها، مثل نشاط: «أكمل بأداة الاستفهام المناسبة»، ونشاط «أعد كتابة الفقرة حسب المطلوب». (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٦١)، أما مهارة الكتابة، ففيها أنشطة تهدف إلى مساعدة الدارسين على عرض أفكارهم وإبداء رأيهم دون خوف أو تردد؛ ما يعزز القدرة التعبيرية لديهم، مثل نشاط»اكتب نصا متحدثا عن مريم مستعيناً بالكلمات التالية...» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٦٩)، إضافة إلى ذلك توجد اختبارات في نهاية كل وحدة تقيس تحقق نواتج التعلم، وتقف على مستوى الطلاب، وتكتشف مواطن الضعف اللغوي لديهم.

- (أن تكون الأنشطة مثيرة ومحفزة، وتقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة كي يتفاعل معها، ويتحقق الغرض المطلوب منها)

اشتملت السلسلة على كثير من الأنشطة المثيرة التي تعتمد على الإبداع اللغوي، وتقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة ليتفاعل معها، وتضفي جوا من المتعة والمرح، وقد

تنوّعت هذه الأنشطة، ولم تأت على نمط واحد أو طريقة واحدة، حتى لايشعر الدارس بالملل. ومنها: «عبر عن الصورة التالية مستعينا بالكلمات، كما في المثال»، و«ارسم بيتك، وتبادل الصورة مع زميلك ليصف بيتك كما في المثال». (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٨٦)، (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٧٠).

- (مناسبة الأنشطة مستوى المتعلمين، فلا تكون معقدة صعبة، ولا سهلة بسيطة).

تدرجت مستويات الأنشطة من حيث السهولة والصعوبة لتتناسب ومستويات الدارسين والفروق الفردية بينهم، فلا هي سهلة بسيطة، ولا صعبة معقدة، ومثال ذلك: أنه في مهارة الكتابة مثلا لا يطلب إلى المتعلّم أن يكتب مقالاً حول موضوع معين بشكل مباشر، وإنما يبدأ بتدريب الطالب علي مهارة الكتابة بتدرج معين، فيعطيه في أول الأمر حوارا ناقصاً، ثم يطلب إليه أن يكمله باستخدام بعض الكلمات المطروحة تسهيلاً للنشاط، مثل، «أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٧٣)، ثم يتدرج صعوبة هذا النشاط، فيعرض على المتعلّم نصّ يتحدث عن شخص معين وهو»عمر،» ثم يقال له: «أعد كتابة النص الآتي متحدثاً عن «فاطمة»، «(خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٧٤)، ثم تتدرّج النشاط في صعوبته، فيقال للمتعلم: «اكتب وتكلّم عن صديق يعمل في عدد من الوظائف» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٩٤)، وهكذا في كثير من الأنشطة، وهذا يساعد المتعلم على نقل الخبرة اللغوية التي تعلمها داخل السلسلة إلى الواقع الخارجي المعاش.

- المواءمة بين الأنشطة الصفية واللاصفية).

تميزت هذه السلسلة بالكثير من الأنشطة الصفية التي تساعد على استثمار ما تعلمه الدارس في كل وحدة من وحدات الكتاب، ومن هذه الأنشطة: «اكتب الكلمة المناسبة تحت الصورة» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٣٨)، و»أكمل الحوار بالكلمات المناسبة ثم تبادله مع زميلك» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٥١)، لكنها افتقدت وجود الأنشطة اللاصفية التي تضع الدارس في مواقف حقيقية طبعية، يمارس من خلالها اللغة تواصليّاً، وكان من الممكن وضع أنشطة لاصفية على النحو الآتي:

- ارجع إلى المكتبة، واكتب تقريراً عن جودة التعليم في المدارس الحكومية في بلدك.

- اكتب، بالتعاون مع زميلك، قائمة مشتريات تحتاجان إليها لافتتاح مطعم خاص بكما.
- (عدم حصر إنتاج الطالب في شكل لغوي معين، والسماح له باختيار مايراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، وعدم الحد من حريته في اختيار ما يتناسب وتحقيق الهدف من التواصل).

تضمنت السلسلة الكثير من الأنشطة التواصلية التي تتيح الفرصة أمام الطالب لاختيار مايراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، ولا يقيد حريته في اختيار المفردات إلا ما يتناسب مع تحقيق الهدف من التواصل، ومن هذه الأنشطة على سبيل المثال: «أعد كتابة الفقرة حسب المطلوب» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٢، ص٥٢)، و»تحدث عن «مريم» مستعينا بالأسئلة التالية» (خالد بن عبد العزيز الدامغ وآخران، ج٥، ص٩٣)، وغير ذلك من الأنشطة التي تمنح الطالب الحرية في اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للتعبير.

ثالثا- معايير التواصل

- (التركيز على الجانب التواصلي للغة وذلك بتوفير جو لغوي، يتخذ اللغة العربية لغة للتواصل داخل الصف المدرسي، وفي الأنشطة التي تقام داخل الفصل وخارجه، وتتيح للمتعلم اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية).

جعلت هذه السلسلة اللغة العربية لغة للتواصل داخل الصف المدرسي وفي الأنشطة، فوضعت المتعلّم في مواقف تواصلية شفهية بسيطة، وتتدرج هذه المواقف تبعا لتدرج المستوى اللغوي للمتعلّم، ما يتيح له اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية، فكل درس من دروس السلسلة يقدم موقفا تواصليا يمكن أن يتعرض له المتعلّم بلغة سهلة، يعين على اكتسابها وتعلمها بيسر، ووضعت السلسلة أنشطة تدرب الطالب على التواصل في هذه المواقف بشكل مناسب، ولكن هذه الأنشطة التواصلية كانت قليلة بعض الشيء داخل السلسلة، واستخدمت السلسلة اللغة الفصيحة القريبة من الواقع التواصلي الحياتي المعاصر، وتوحّدت فيها المهارات اللغوية الأربع، فلم تُقدّم فيها أية مهارة منفصلة عن الأخرى، ما يعزّز الانغماس اللغوي في هذا الجانب في هذه السلسلة.

- استخدام اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، وهذا يعني أنه سيتم تدريس جميع المواد الدراسية باستخدامها).

نُوّه في بداية كل جزء من أجزاء هذه السلسلة على ضرورة استخدام اللغة الهدف طوال مدة الدراسة وعلى تجنّب استخدام أي لغة وسيطة، وهذا التنويه يعين على عملية اكتساب اللغة لدى الدارسين، ويحقق انغماسا لغويا لهم.

رابعاً- معايير الخطة التعليمية

- وضوح الخطة الانغماسية في السلاسل وتتابعها، واعتمادها على خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها، وإخبار الطالب بما سيفعله حتى تكون أمامه رؤية واضحة).

بنيت هذه السلسة وتدرّجت وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، فتطابقت مخرجات التعلم المستهدفة في كل مستوى بالمخرجات الموصوفة في الإطار الأوروبي، وراعت السلسلة مبدأ تشابه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية حول العالم، فهي تناسب أي متعلم بغض النظر عن المعتقد أو الجنس أو العمر أو العرق أو الانتماء، فالطالب يعرف ما سيفعله جيداً من خلال خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها؛ وهذا وفّر رؤية واضحة للمتعلمين، يسيرون على هداها.

- (توفير كتاب دليل للمعلم يساعده على الاستخدام الصحيح للسلسلة).

لم توفر السلسلة كتاب دليل المعلم رغم أهميته، فحُجبت عنه نقطة البداية والنهاية في استخدامها، واحتياجات متعلّم اللغة وفق البرنامج الذي يدرسه. واكتفت السلسلة بتوجيهات وإرشادات عامة للمعلم فقط في بداية كل جزء من أجزائها، ولم تشتمل على إرشادات خاصة بكل درس أو نشاط، تساعد المعلم على تحقيق نواتج التعلم المرجوة من كل وحدة من وحداتها.

ثانياً- سلسلة «العربية للعالم» في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

- جهة النشر: معهد اللغة العربية - جامعة الملك سعود.
- بلد النشر: المملكة العربية السعودية.
- تاريخ النشر: ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

المؤلفون

د. حسن بن محمد الشمراني (الكتاب الأول).

د. علي بن ماجد آل شريدة (الكتاب الثاني).

د. محمد عبد الخالق محمد فضل (الكتاب الثالث).
د. عطا المنان عبدالله محمد (الكتاب الرابع).
د. عبدالمنعم عثمان أحمد الشيخ (الكتاب الرابع).
د. ناصر بن عبدالله الغالي (الكتاب الخامس).

نبذة عن السلسلة

تأتي سلسلة العربية للعالم لتضيف لبنة من لبنات جامعة الملك سعود في بناء المواد التعليمية لأغراض عامة، ممثلة في ثلاثة كتب مع مصاحباتها، وكتابين لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هما « العربية للعاملين في المجال الدبلوماسي »، و» العربية لرجال المال والأعمال».

وقد أعدت هذه السلسلة لتحقق الهدف الأسمى لجامعة الملك سعود، وهو نشر اللغة العربية في شتى أنحاء المعمورة، ومقابلة الاهتمام المتزايد بتعلم اللغة العربية، سواء لأغراض عامة، أم لأغراض خاصة، ويشتمل محتوى كتب هذه السلسلة على:

١. نصوص حوارية وسردية متدرجة تناسب المواقف اليومية.
٢. منهجية علمية في التدريب على المهارات اللغوية الأربع، وتدريس عناصر اللغة من: مفردات، وتعبيرات وعبارات، وتراكيب، في أسلوب تكاملي متدرج.
٣. تدريبات اتصالية متنوعة تكشف مواطن الضعف اللغوي لدى الدارسين، وتساعد على علاج المهارات وتنميتها لديهم.
٤. اختبارات متنوعة تهدف إلى قياس تعلم الدارسين، وتساعد على تعزيز عملية التعلم.

وبعد تمرير كل معيار من معايير الانغماس اللغوي على الوحدات عينة الدراسة، يمكن توصيف مدى تحقق كل معيار في الآتي:

أولا- معايير بناء النصوص واختيارها

- (تنوع النصوص والسياقات، سواء أكان ذلك في: مجال النص، أم الوعاء الناشر، وذلك من أجل إكساب الدارسين مستوى عالياً من الكفاءة اللغوية، تمكنهم من التواصل بها في مختلف البيئات).

تهدف السلسلة إلى تعليم الدارس المهارات اللغوية الأربع، فتعرّضه إلى نصوص اتصالية متنوعة الموضوعات والحقول الدلالية، تلامس حياة المتعلم اليومية، وتشمل

مواقف يحتاج إليها، فهي تعلم الدارس كيفية التعرف إلى الآخرين من خلال درس التعارف، واختيار الأطعمة من خلال درس الطعام، والتنقل من مكان لآخر من خلال درس وسائل المواصلات، ففيها وجبة لغوية متكاملة تمكن المتعلّم من استخدام اللغة بسهولة في مختلف المواقف التي سيتعرض إليها في حياته اليومية.

وراعت السلسلة تنوع أوعية النشر، فجاءت أغلب النصوص حواراتٍ ألّفها المعلم، تعزّز التواصل الثنائي اليومي، مثل نص «وسائل النقل» (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠، ج٢، ص٣)، وحوت - لكن بدرجة أقل - حوارات أصيلة منقولة من مصادر متعددة كالشبكة العالمية - والكتب - والمجلات - ورسائل الجوال... إلخ، ومن أمثلة النصوص «الطباعة الصحفية» (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠،ج٢، ص١١٩)، ونص «بيروت» (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠،ج٣، ص١٠٢).

وهدفت السلسلة إلى تدريس التراكيب النحوية لتحقيق الطلاقة والصحة اللغوية، ولكن ما يعيب ذلك أنها قدّمت القواعد في المستويات الأولى بذكر القاعدة مباشرة كما تُدَرَّس للطلاب العرب، فلم تعتمد في تدريسها إياه على الوظيفية والتواصل، وهذا يبدو في درس «النفي والنهي». (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠،ج٢،ص١٠٧)، ودرس «الضمائر المتصلة». (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠،ج٢، ص٨١)، أما في المستويات المتقدمة، فكان تدريس التراكيب النحوية أكثر عمقا، فأعطي الطالب فرصة للاستنتاج وتطبيق التركيب في سياقات متنوعة، مثل: درس «المفعول المطلق». (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠،ج٣، ص٥٠)، إذ أعطى للطالب فيه فقرة توضح جملة المفعول المطلق، فوضع خط تحت الفعل، وخطان تحت المصدر، ثم طلب إليه أن يلاحظ موضع المفعول المطلق في الجملة ثمّ إعرابه، وبعد ذلك طلب إليه أن يستنتج القاعدة، وأخيراً أن يحلّ التدريبات لقياس مدى فهمه القاعدة.

- (تضمن السلسلة روابط إثرائية على الشبكة العالمية «الإنترنت»، ترتبط بموضوعات السلسلة ودروسها).

لم تتضمن هذه السلسلة أية روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، تساعد الدارسين على زيادة الدخل اللغوي عندهم، وتنمي حب الاستطلاع والدافعية لديهم عند تقديم عنوان أو فكرة جديدة، تهدف إلى الاستكشاف والسؤال للحصول على المعلومات، ومن هنا، فإن السلسلة أخفقت في تحقيق هذا المعيار الانغماسي.

ثانياً- معايير الأنشطة والتدريبات

- (دعم أنشطة السلاسل للعمل التعاوني مع الأقران أو الشريك اللغوي، وذلك بتكليف الطالب بمشاركة قرينه أو أقرانه في تنفيذ بعض الأنشطة، بصورة ثنائية أو جماعية).

تدعم أنشطة هذه السلسلة العمل التعاوني مع الأقران بشكل بارز، فقد اشتملت على تدريبات اتصالية متنوعة، فلا يخلو تدريب، على الأغلب، من التشارك مع الزميل أو العمل في شكل مجموعات صغيرة؛ يدفعهم إلى استخدام اللغة العربية، وإلى التعاون بينهم داخل قاعة الدرس، ومن هذه الأنشطة:

- «ناقش مع زميلك وسيلة الإعلام المفضلة لديكما، اذكرا الأسباب». (علي بن ماجد آل شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص١١٠).
- «اقرأ النص بسرعة، ولخص أهم أفكاره لزميلك». (محمد عبد الخالق فضل، ج٣، ٢٠١٠، ص١٠٠).

أما الشريك اللغوي، فلا توجد أنشطة تدعم هذه الاستراتيجية داخل السلسلة، وعلى الرغم من أنها استراتيجية خاصة بطرائق التدريس المستخدمة وبالأنشطة التي يطبقها المعلم مع طلابه، إلا أنه من الممكن وضع أنشطة في السلسلة، تتيح الفرصة أمام المتعلّم كي يتعاون مع أبناء اللغة، ويقترح الباحث بعضا منها، مثل:

- أن تطلب السلسلة من المتعلّم أداء حوارات تحدّد له مع أبناء اللغة، ثمّ تلخيصها كتابياً.
- أن تتضمن السلسلة نشاطاً يطلب فيه إلى المتعلّم كتابة وصف لبعض المدن والبلدان العربية بعد مناقشة قرينه من أبناء اللغة.
- (تساعد الطلاب على ممارسة اللغة، وتزيل ما لديهم من خوف وتردد، وتنمي ثقتهم بأنفسهم عند استخدام اللغة).

عمدت السلسلة إلى تنوع المواقف واختلافها، وإلى استخدام الطرائق التواصلية، فلا يخلو موضوع أو تدريب داخل هذه السلسلة إلا وفيه تواصل ثنائي بين دارسين، أو تواصل في مجموعات صغيرة، ما يعزز قدرتهم على ممارسة اللغة في مختلف المواقف التي يتعرض إليها يوميا في بيئة اللغة الهدف، ومن هذه الأنشطة:

- «حدث زميلك عن نفسك كما في المثالين». (حسن بن محمد الشمراني، ٢٠١٠، ج١، ص١١).

- «هل تؤيد الدراسة في المدارس الخاصة أم العامة؟. ناقش هذا في مجموعة صغيرة». (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٤).
- «ماذا تعرف عن المدن التالية؟. وما رأيك فيها؟ تحدث عنها أنت وزميلك. (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠، ج٣، ص٩٩).

فهذه الأنشطة تنمي كفاية المتعلمين التواصلية، وتمنحهم فرصة استخدام اللغة وممارستها، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، فتزيل ما فيها من خوف، حين تمنحهم حرية النقاش، وإبداء الرأي في ميادين اللغة كلّها، وهذا يعزّز استراتيجية الانغماس اللغوي، وينمي قدرة المتعلمين الإبداعية والتواصلية.

- (تركيز السلسلة على المتعلم، وإشراكه في كل الأنشطة فيها، وعدم تقديم المحتوى اللغوي جاهزا).

ركّزت هذه السلسلة على المتعلم، فأشركته في كل الأنشطة عبر التواصل مع أقرانه، ولم تقدّم المحتوى اللغوي جاهزا في المستويات كلّها، بل متدرّجاً تبعاً لمستواه، ففي المستويات الأولى بدء بالمحتوى اللغوي مباشرة، مثل موضوع «الدراسة الجامعية». (علي بن ماجد آل شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص٧٩)، وبعد تقدّم مستوى المتعلّم أعطي صوراً حول موضوع الوحدة وطلب إليه وصفها، والحديث عما بداخلها، مثل «انظر إلى الصورة، وتناقش مع زميلك في محتوياتها» من موضوع إدارة الوقت. (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠، ج٣، ص٤٣)، فمثل هذه الأنشطة تعطي دوراً فاعلاً للمتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، وتعطيه مساحة أكبر للتفاعل اللغوي، وتخرجه من دور المتلقي، وتخرج المعلم من دور الملقن للمعلومة.

- (أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة لكل نشاط).

تميزت هذه السلسلة بأهدافها الواضحة والمحددة لكل نشاط، فقسمت دروس كل وحدة إلى:

دروس: استماع، وتحدث، وقراءة، وتراكيب، وكتابة، وصمّمت أنشطة خاصة بكل مهارة من هذه المهارات السالف ذكرها، وركّزت عليها، ومثل ذلك بدا في مهارة الاستماع، مثل نشاط «استمع ثم ضع الرقم على الصورة المناسبة لما تسمع». (حسن بن محمد الشمراني، ٢٠١٠، ج١، ص١٠)، ونشاط «استمع إلى الحوار التالي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه».(علي بن ماجد آل شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٣)...إلخ؛ وهذا

يعزز هذه المهارة لدى المتعلمين، وينمي قدرتهم على الاستيعاب والتذكر والتحليل والاستنتاج ...إلخ.

وهناك الكثير من الأنشطة التي تتناول التراكيب، وتمنح المتعلمين القدرة على توظيف القاعدة النحوية، لا حفظها وتردادها فحسب، ما ينمي سلامة النطق والصحة اللغوية لديهم، أما مهارة التحدث، ففيها أنشطة تهدف إلى مساعدة المتعلمين على التكلم وإبداء الرأي دون خوف أو تردد، ويزيد قدرتهم على ممارسة اللغة، ومن ذلك نشاط «صف مع زميلك هذه الصورة. (علي بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٤). إضافة إلى ذلك توجد أنشطة وتدريبات عامة بعد كل أربع وحدات، تقف على مستوى الطلاب، وتكشف مواطن الضعف اللغوي لديهم، وتعالج المهارات وتنميها عندهم.

- (أن تكون الأنشطة مثيرة ومحفزة، تقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة كي يتفاعل معها، ويتحقق الغرض المطلوب منها).

حوت السلسلة بعض الأنشطة المثيرة والمحفزة التي تعتمد على الإبداع اللغوي، وتقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة؛ ليتفاعل معها، ويحقق الغرض المطلوب منها، إضافة إلى وجود التعاون مع الأقران في حل التدريبات من خلال الثنائيات التفاعلية، أو التواصل في مجموعات صغيرة، ما يضفي جوّاً من المتعة والتفاعل في أثناء التعلم، ومن هذه الأنشطة:

- «أجب عن هذه الاستبانة، ثم قم أنت وزميلك بالسؤال والجواب عن الأسئلة». (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠، ج٣، ص٥٢).
- أعيدا، مع زملائكم، ترتيب وكتابة الجمل التالية لتشكلا نصا مترابطا ومفيداً». (علي ابن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٩).

وتضمّنت الكثير من الأنشطة التي عرضت بصورة نمطية تقليدية، فأفقدها عنصري الإثارة والتحفيز، ومن ثمّ دافعية المتعلمين وتفاعلهم مع النشاط، مثل: التدريب على قاعدة «الضمائر المتصلة»، إذ عرضت مباشرة للمتعلّم بطريقة خالية من أية إثارة أو تحفيز، فعرّفت الضمائر ابتداء، ثم قسمتها إلى أنواع، وذكرت الضمائر المتعلقة بكل نوع منها، واكتفت بإيراد أمثلة مقطوعة السياق على كل ضمير، ثم درب المتعلّم على القاعدة، فطلب إليه أن يضع خطاً تحت ضمائر الفاعل، ودائرة حول ضمائر المفعول به، ومربعا حول ضمائر الجر، وهذا مدعاة أن يُشعر الطالب بالملل، وكان من الأجدر تدريس هذه

القاعدة بطريقة أكثر تفاعلية، تجذب انتباه المتعلّم كأن تُقدّم له فقرة لشخص يتحدث عن نفسه مستخدماً ضمير المتكلم، ثم يطلب إليه أن يعيد كتابة تلك الفقرة مستخدماً ضمير الخطاب(على بن ماجد آل شريدة، ٢٠١٠، ج٢، ص٧٩،٨٠).

- (مناسبة الأنشطة مستوى المتعلمين فلا تكون معقدة صعبة، ولا سهلة بسيطة).

اشتملت هذه السلسلة على تدريبات اتصالية متنوعة، تدرجت مستوياتها من حيث السهولة والصعوبة حتى تتناسب مع مستويات الدارسين والفروق الفردية بينهم، فلا هي سهلة بسيطة ولا هي صعبة معقدة، ففي بعض الوحدات يقدم المحتوى اللغوي للدارس مباشرة، ويطلب إليه استخراج الفكر الرئيسة والفكر الفرعية، ثم يتدرج الأمر ليصبح أكثر صعوبة حين يُطلب إلى المتعلّم استنتاج الأفكار المتضمنة في النص وغير المباشرة فيه.

وتحرّياً للدقة في تحقّق هذا المعيار، تتبع الباحث تدرج مستوى الأنشطة في مهارة التحدث، ولاحظ أن الأنشطة اختلفت درجة صعوبتها تبعا لتدرج مستوى الطلاب. ففي الكتاب الأول مثلا يقدم للمتعلّم مجموعة من المحادثات ثم يطلب إليه أداء نشاط، سهل مثل: «تبادل الحوار مع زميلك كما في المحادثة». (حسن بن محمد الشمراني، ٢٠١٠، ج١، ص٤)، ثم تتدرج الصعوبة في الكتاب الثاني فيطلب إلى المتعلّم أداء نشاط: «في مجموعة صغيرة صفوا التفاصيل التي في الصورة التالية». (علي بن ماجد آل شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص١١٠)، ثم تتدرج صعوبة النشاط أكثر وأكثر في الكتاب الثالث فيطلب إليه أداء نشاط آخر وهو: «تخيل أنكما تعملان في شركة تود أن تطرح منتجا جديدا ذا ميزات إضافية. اقترح جدولاً زمنياً للقيام بحملة تسويقية خلال الستة أشهر القادمة.» (محمد عبدالخالق فضل، ٢٠١٠،ج٣، ص٤٥).

- (المواءمة بين الأنشطة الصفية واللاصفية).

اشتملت هذه السلسلة على الكثير من الأنشطة الصفية التي تساعد على استثمار وتوسعة المهارات التي تعلمها في كل وحدة من وحدات الكتاب، والتي تساعد الدارسين في الحصول على تغذية راجعة حول ما تعلموه، للوقوف على مستواهم، ومعرفة ما حصلوا عليه من كفايات، ومن أمثلة ذلك نشاط «املأ (مع زميلك) الفراغات بما يناسبها من الكلمات التالية»، ونشاط «ضع (مع زميلك) خطاً تحت ضمائر الفاعل، ودائرة حول ضمائر المفعول به، ومربعا حول ضمائر الجر».(علي بن ماجد آل

شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٠،٨٢)، لكنها افتقدت بصورة واضحة وجود الأنشطة اللاصفية، التي تضع الدارس في مواقف حقيقية طبعية، يمارس من خلالها اللغة عبر التواصل اللغوي خارج الصف الدراسي، وكان من الممكن وضع أنشطة لاصفية، مثل:

- اكتب، مستعيناً بالإنترنت، تقريرا عن جرائم العنف في بلدك أو حوادث السيارات مثلا.
- اكتب، متعاوناً مع زميلك، جدول الأعمال الخاص بك، وضع خطة زمنية لهذا الجدول.
- قم بحجز تذكرة لرحلة طيران تنوي القيام بها... إلخ.
- (عدم حصر إنتاج الطالب في شكل لغوي معين، والسماح له باختيار ما يراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، وعدم الحد من حريته في اختيار ما يتناسب مع تحقيق الهدف من التواصل).

اشتملت السلسلة على الكثير من الأنشطة التواصلية التي تعطي فرصة كبيرة للمتعلّم لكي يمارس اللغة تواصلياً في مواقف حقيقية طبعية، وتتيح له فرصة اختيار ما يراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، ولا تقيد حريته في ذلك، وساعدت هذه الأنشطة التواصلية على زيادة الدخل اللغوي وقياسه لدى الدارسين، ومن أمثلة ذلك: نشاط «صف (مع زميلك) هذه الصورة، مع التركيز على الأسئلة التالية». (علي بن ماجد آل شريدة ، ٢٠١٠، ج٢، ص٨٤)، ونشاط» ماذا تعرف عن المدن التالية. وما رأيك فيها؟ تحدث عنها أنت وزميلك. (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠، ج٣، ص٩٩).

ثالثاً- معايير التواصل

- (التركيز على الجانب التواصلي للغة عن طريق توفير جو لغوي يتخذ اللغة العربية لغة للتواصل داخل الصف المدرسي، وفي الأنشطة التي تقام داخل الفصل وخارجه؛ تتيح للمتعلم اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية).

تحقق هذا المعيار بشكل كبير، فقد هدفت هذه السلسلة إلى تحقيق الكفايتين: الاتصالية، والثقافية، إذ عرضت نصوصاً حوارية في مواقف اجتماعية مختلفة، مستقاة من مواقف الحياة اليومية، مثل موقف التعارف (حسن بن محمد الشمراني، ج١،

٢٠١٠)، وموقف إدارة الوقت، وموقف وصف الصورة. (محمد عبد الخالق فضل، ٢٠١٠، ج٣، ص٤٣).

ومن عوامل نجاحها في هذا السياق أنّ الموضوعات السردية المقالية التي ليس بها مواقف تواصلية مثل: «الكساد والبطالة، ومدن عربية عالمية، وغيرها» قُدمت للمتعلّم في أنشطة تفاعلية، فلم تكن محتوى لغوياً جاهزاً.

وزوّدت السلسلة المتعلّم بمظاهر متنوعة من الثقافة العربية، تعينه على زيادة كفايته الثقافية، منها تلك التي تتعلق بالتعبيرات اليومية المتداولة التي ينبغي للطالب أن يعرفها لتيسر له سبل التواصل مع الآخرين. مثل: ألفاظ وعبارات التحايا، والمناسبات والاحتفالات، والعادات والتقاليد...إلخ.

- (استخدام اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، وهذا يعني أنه سيتم تدريس جميع المواد الدراسية باستخدامها).

اللغة المستخدمة في هذه السلسلة هي العربية الفصيحة المعاصرة المتداولة لدى العرب بمحتواها الثقافي العربي الإسلامي، وهي لغة الكتابة، والإعلام، والأحاديث العامة والرسمية، ولغة المحاضرات، ولمّا كانت اللغة ظاهرة تفاعلية في المقام الأول، فقد أكدت هذه السلسلة أهمية حث الطالب على التفاعل، والحديث باللغة الهدف، ليسهل عليه اكتساب اللغة الثانية وتعلمها.

رابعاً- معايير الخطة التعليمية

- (وضوح الخطة الانغماسية في السلاسل وتتابعها؛ واعتمادها على خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها، وإخبار الطالب بما سيفعله، لتكون أمامه رؤية واضحة).

بنيت هذه السلسلة، وتدرّجت في محتواها وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، إلا أنّ الخطة الانغماسية ليست واضحة بجلاء، فخلت مقدمتها من إرشادات للمعلم والمتعلم تعينهما على كيفية تدريسها واستخدامها. وهذا بدوره خللٌ فيها إذ قصّرت في توجيه مستخدميها لاستخدامها على هدى وبصيرة، ورؤية واضحة.

- (توفير كتاب دليل للمعلم يساعده على الاستخدام الصحيح للسلسلة).

لم يتوافر لهذه السلسلة دليل للمعلم يعينه على الاستخدام الصحيح لها، ويعينه على تدريس موضوعاتها بصورة تحقق نواتج التعلم المرجوة من كل وحدة، ، ولم تشتمل السلسلة على توجيهات عامة في بدايتها، أو توجيهات خاصة داخل الوحدات تساعد

المعلم على الاستخدام الأمثل لها في تنفيذ الأنشطة والتدريبات التي تتضمنها الدروس والوحدات.

ثالثا- سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للصغار

- جهة النشر: المعهد العربي للغة العربية.
- بلد النشر: المملكة العربية السعودية.
- تاريخ النشر: ١٤٣٤/ ٢٠١٣.

المؤلفون

د. هداية هداية الشيخ علي
أ. محمد عبدالله بيهان
أ. عبدالله بن صالح العمري
أ. صفوان عثمان عبدالرحيم
أ. شكري محمد مقبل

نبذة عن السلسلة

تهدف هذه السلسلة إلى تعليم الصغار الناطقين بغير العربية، بغض النظر عن جنسياتهم ولغاتهم الأصلية ودياناتهم، وتتكون هذه من ستة مستويات، وتحوي وسائل تساعد الطلاب على سرعة اكتساب اللغة. وتتميز بمراعاتها حاجات المتعلمين، والأسس النفسية والتربوية والاجتماعية واللغوية لهم عند تقديم الدروس. وراعت لحظة إعدادها التنوعات الآتية:

- التنوع الديني: فقد ألفت لتكون صالحة في تدريسها للمسلمين وغيرهم.
- التنوع العمري: تستهدف السلسلة الصغار ما بين ستة أعوام إلى ستة عشر عاما، وتراعي ما بين الأطفال والمراهقين من فروقات عمرية ونفسية واجتماعية وعقلية.
- التنوع البيئي: فالسلسلة تستهدف أساسا الصغار الذين يقيمون في بيئة عربية ناظرة إلى فئتين يمكنهما الاستفادة منها، وهما: أبناء الجاليات العربية في بلاد المهجر، وصغار المتعلمين من غير الناطقين بالعربية في بيئات لا تدعم تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية.

وبعد تمرير كل معيار من معايير الانغماس اللغوي على الوحدات عينة الدراسة،

يمكن توصيف مدى تحقق كل معيار في الآتي:

أولا- معايير بناء النصوص واختيارها

- (تنوع النصوص والسياقات، سواء أكان ذلك في: مجال النص، أم الوعاء الناشر، أم عصر النص، وذلك لإملاك الدارسين مستوى عالياً من الكفاءة اللغوية، يمكنهم من التواصل بها في بيئات مختلفة).

تميزت سلسلة كنوز بتنوع النصوص والسياقات، فشملت كافة الميادين والمجالات اللغوية، ولامس أغلبها مواقف الحياة اليومية التي يمكن أن يحتك بها الدارس، ليحقق المعايشة اللغوية، ويزيد سرعة اكتساب اللغة لدى الدارسين، وركزت على عرض معظم النصوص بالطريقة التواصلية في شكل ثنائيات تفاعلية أو مجموعات صغيرة، فالمتعلّم يحتاج إلى ما يعينه على استخدام اللغة وممارستها في مختلف البيئات، فيقدم نفسه للآخرين من خلال درس «التعارف»، ويسأل عن مكانه أو يصفه من خلال درس «الاتجاهات»، ويعرف المهن، وأفراد الأسرة، وغيرها من الموضوعات التي تساعد الدارس في استخدام اللغة.

وتنوعت أوعية النشر في هذه السلسلة، فجاءت مشتملة على حوارات من تأليف القائمين عليها، مثل نص «محمد يعمل سفيرا في السفارة المصرية...»(هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٣، ص٨٧)، وحوارات أصيلة منقولة من رسائل جوال، أو الانترنت، أو كتب...وغير ذلك، مثل نص «رسالة على جوالي من صديقي خالد» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص١٨)، ونص «مدرستي حديقتي» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص٥١).

- (تضمن السلسلة روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعاتها ودروسها).

لم تتضمن السلسلة أية روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، تسهم في زيادة الدخل اللغوي لدى الدارسين، وفي تنمية حب الاستطلاع والدافعية لديهم عند تقديم عنوان أو فكرة جديدة، تهدف إلى الاستكشاف والسؤال للحصول على المعلومات، واقتصرت على المواد التعليمية التي تُقدّم للمتعلّم، ولم تُقدّم له أية مواد إضافية إثرائية.

ثانياً- معايير الأنشطة والتدريبات

- (دعم أنشطة السلاسل العمل التعاوني مع الأقران أو الشريك اللغوي، وذلك بتكليف الطالب بمشاركة قرينه أو أقرانه في تنفيذ بعض الأنشطة، بصورة ثنائية أو جماعية).

اشتملت هذه السلسلة على بعض الأنشطة التي تحث على العمل التعاوني مع الأقران، ويحقق الانغماس اللغوي، ويزيد من سرعة اكتساب اللغة، ففيها تدريبات اتصالية تعتمد على التواصل الثنائي بين طالبين، أو محاورات على شكل مجموعات صغيرة، تدفع المتعلّم إلى استخدام اللغة العربية بطريقة طبعية مع زملائه في الصف، ومن هذه الانشطة التي تدعم ذلك: نشاط «أتحدث مع زميلي كما في النموذج» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص٢٨)، فهذا النشاط تواصلي، يحث على التعاون بين الدارسين من خلال التواصل التمثيلي فيما بينهم، فتكرار المحادثة في شكل ثنائيات تفاعلية بين الدارسين، يضفي جوا من المتعة والإثارة، ويسهم في نجاح العملية التعليمية، ويزيد التفاعل اللغوي.

أما الشريك اللغوي، فلم تشتمل السلسلة على أنشطة تدعم هذه الاستراتيجية، لأنها خاصة بطريقة التدريس والأنشطة التي يستخدمها المعلم مع المتعلمين، ويصعب تحقيقه داخل السلاسل، ومع هذا كان من الممكن وضع أنشطة، تتيح الفرصة أمام المتعلّم كي يتعاون مع أبناء اللغة، مثل:

- كتابة تقارير حول زيارات ميدانية لأماكن سياحية عربية بصحبة الشريك اللغوي، والتعاون معه.
- قراءة جدول متضمن في الكتاب لمواعيد القطارات، ثم وضع خطة لرحلة يقوم بها الطلاب مستخدمين هذه القطارات من خلال الحوار والنقاش فيما بينهم.
- (مساعدة الطلاب على ممارسة اللغة، وإزالة ما لديهم من خوف وتردد، وتنمية ثقتهم بأنفسهم عند استخدامها).

تهدف هذه السلسلة إلى تمكين الدارس من استخدام اللغة وممارستها والتواصل بها في مواقف مختلفة دون تردد أو خوف، ويساعد على ذلك لأنّها تقدّم دروسها تواصلياً في حوارات ونصوص شمولية، مأخوذة من واقع الحياة اليومية، تغطي أغلب المواقف التي يتعرض لها المتعلّم.

ومن صور هذا التواصل فيها عرضها ثنائيات تفاعلية تجعل المتعلّم يتواصل حقيقة

أو تمثيلاً باللغة مع أقرانه داخل الصف، ومن هذه الأنشطة التي تدعم ذلك: نشاط «هذه خارطة المدينة. كيف تصل للمستشفى؟ تحدث فيها لا يزيد على خمس جمل» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص١٦)، فهذا النشاط وتواصلي، يضع الدارس في موقف يمكن أن يتعرض له يوميا وهو أن يصف الطريق المؤدي لمكان ما، فيستخدم المفردات المتعلقة بالاتجاهات عند وصفه الطريق، مثل: (شرق، وغرب، وشمال ... وغيرها).

- (تركيز السلسلة على المتعلم، وإشراكه في كل الأنشطة، وعدم تقديم المحتوى اللغوي جاهزاً).

تركّز هذه السلسلة على المتعلّم، لأنه الركن الأساس في العملية التعلمية التعليمية، فهو يشترك في كل الأنشطة والتدريبات منفرداً أو عبر ثنائيات تواصلية، وهي تتدرج في تقديم المحتوى اللغوي في كل وحدة من وحداتها، فمثلا تبدأ كل واحدة منها بتمهيد يشير إلى المحتوى المراد تعلمه من خلال أنشطة تساعد المتعلم على المشاركة والتفاعل، فالمتعلم هو من يبني خبرته التعليمية بنفسه، فمثلا في الوحدة الأولى من الجزء الثاني «مدينتي جميلة»، بدأت السلسلة بذكر الاتجاهات الأربع، ثم وضع خارطة للمدينة، وذكر نشاط تواصلي عليها، وهذا يعين المتعلّم على استخدام الخارطة والمفردات الخاصة بالاتجاهات في وصف الطريق، وفي أثناء ذلك يتعرف إلى مدينته، وإلى وأهم معالمها (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص١٥،١٦)، وعلى هذا فالمتعلّم خرج من دور المتلقي، وأصبح مشاركا فاعلاً في عملية التعلم.

- (أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة لكل نشاط).

تميزت هذه السلسلة بالأهداف الواضحة والمحددة لكل نشاط، فما من نشاط إلا ويركز على التدريب على مهارة معينة من المهارات اللغوية، يكتشف مواطن الضعف اللغوي عند الدارسين، ويعالج المهارات اللغوية ويطوّر أداءها، ففي مهارة القراءة على سبيل المثال هناك أنشطة تنمّيها لدى المتعلمين، وتعينهم على الملاحظة والاستنتاج، مثل نشاط «عرفتُ ما يفعله زياد كل يوم، أصفُ ما أفعله كل يوم» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٣، ص٨٦)، وقد سبق هذا النشاط نصٌّ، عنوانه «يوم في حياة دارس في المعهد العربي»، يتحدث عن جدول أعمال زياد اليومي، ثم طلب إليهم أن يكتبوا جدول الأعمال الخاص بهم لقياس مستوى الفهم القرائي لهم.

وتركّز أنشطة أخرى في مهارة الاستماع على تنمية القدرة على التذكر، وفهم المسموع، مثل نشاط «أستمع إلى النص وأجيب عن الأسئلة» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٥، ص٣٧)، فيستمع المتعلّم إلى نص معين، ثم تقدم إليه أسئلة متنوعة عليه لقياس مدى استيعابه وفهمه ما سمع، وهذا هو الحال في باقي المهارات. ويضاف إليها وجود اختبارات في نهاية كل وحدة، تقيس مستوى الطلاب، وتكون تغذية راجعة لما تعلموه.

- (أن تكون الأنشطة مثيرة ومحفزة، تقدم للطالب خبرة تعلم ماتعة كي يتفاعل معها، ويتحقق الغرض المطلوب منها).

اشتملت السلسلة على كثير من الأنشطة التي تعتمد على الإبداع اللغوي، وتخلق جوّاً من المتعة والإثارة في أثناء حلّها، وتقدّم للمتعلّم خبرة تعلّم ماتعة ليتفاعل معها، ويحقق الغرض المطلوب منها، وتدعوه إلى العمل التعاوني بين الأقران في شكل ثنائيات تفاعلية أو مجموعات، وهذا يسهم في نجاح عملية التعليم ويجعلها أكثر متعة وإفادة للمتعلّم، ومن هذه الأنشطة: نشاط «أكمل مستعينا بالصور كما في المثال الأول» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص٧٤).

- (مناسبة الأنشطة لمستوى المتعلمين، فلا تكون معقدة صعبة، ولا سهلة بسيطة).

اشتملت هذه السلسلة على تدريبات اتصالية متنوعة، تدرجت مستوياتها من حيث السهولة والصعوبة حتى تكون متناسبة مع مستويات الدارسين والفروق الفردية بينهم، فلا هي سهلة بسيطة ولا صعبة معقدة، ودليل ذلك نشاط التراكيب النحوية، إذ قُدم فيه للمتعلّم نصٌّ بصيغة المذكر، وطلب إليه أن يلاحظ التطابق بين الصفة والموصوف في المفرد كالآتي: «أقرأ النص وألاحظ التطابق بين الصفة والموصوف» فهنا الصفة والموصوف في حالة التذكير وبينهما تطابق، ثم طلب إليه أمر أكثر صعوبة، وهو تغيير صيغته إلى التأنيث كالآتي «أحولُ النص السابق للمؤنث وأغير ما يلزم» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٥، ص٢٥)، وهكذا في أغلب أنشطة السلسلة.

- (المواءمة بين الأنشطة الصفية واللاصفية).

تميزت هذه السلسلة بالكثير من الأنشطة الصفية التي تساعد على تحقيق نواتج التعلم في كل وحدة من وحداتها، وتعينهم في الحصول على تغذية راجعة حول ما تعلموه، وتكشف عن مستوى الدارسين وعن المشكلات التي تواجههم في أثناء تعلم

اللغة والتغلب عليها، ومن هذه الأنشطة الصفية: نشاط «أستمعُ وأضع الشدة على الحرف المناسب» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص٢٦)، لكنها افتقدت بدرجة كبيرة إلى وجود الأنشطة اللاصفية التي تضع الدارس في مواقف حقيقية طبعية يمارس من خلالها اللغة، ويستثمر ما تعلمه في مواقف أكثر رحابة واتساعا.

- (عدم حصر إنتاج الطالب في شكل لغوي معين، والسماح له باختيار ما يراه مناسباً من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، وعدم الحدّ من حريته في اختيار ما يتناسب مع تحقيق الهدف من التواصل).

كان في السلسلة الكثير من الأنشطة التواصلية التي تضع المتعلّم في مواقف حقيقية طبعية، تكسبه قدرة على ممارسة اللغة، وعلى التعبير عن أفكاره وآرائه بحرية كاملة في اختيار ما يراه ملائماً من المفردات والتراكيب شرط أن تتناسب مع الموضوع الذي يتحدث فيه. ومن هذه الأنشطة «أتحدث وأصف الأشياء في طريقي إلى الشاطئ» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٢، ص٢٠)، فهذا النشاط يسمح للدارس أن يختار المفردات المتناسبة مع وصف طريقه ومع ما يراه خلال سيره إلى الشاطئ، ونشاط «أكتب عن اتصالاتي اليومية بأفراد أسرتي، في حدود ثلاثين كلمة» (هداية هداية الشيخ علي وآخرون، ٢٠١٣، ج٥، ص٨٦).

ثالثاً- معايير التواصل

- (التركيز على الجانب التواصلي للغة عن طريق توفير جوّ لغوي يتخذ اللغة العربية لغة للتواصل داخل الصف المدرسي، وفي الأنشطة التي تقام داخل الفصل وخارجه؛ تتيح للمتعلم اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية).

قَدّمت هذه السلسلة العربية الفصحى المعاصرة الحيّة مندمجة مع العامية ذات الأصول الفصيحة، وكان ذلك في نصوص حوارية اتصالية متنوعة، مستقاة من المواقف الحياتية اليومية المختلفة، فتحقّق بها التكامل بين مستويي اللغة: الاستقبالي، والإنتاجي، وهذا يزيد من كفاية المتعلّم التواصلية، ويجعله قادراً على أدائها بصورة أفضل، وجاءت موضوعات السلسلة متنوعة، تغطي أغلب ميادين اللغة ومجالاتها، وحقولها الدلالية، فمنها ما يتحدث عن الاتجاهات، ومنها ما يتحدث عن الغذاء المفيد، ومنها ما يتحدث عن المهن وغيرها من الموضوعات التي تمس الحياة الواقعية.

- (استخدام اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، وهذا يعني أنه سيتم تدريس جميع المواد الدراسية باستخدامها).

تعتمد السلسلة في نصوصها على اللغة العربية المعاصرة، وعلى والعامية ذات الأصول الفصيحة، وتستخدم اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، فيعين ذلك على تحقيق استراتيجية الانغماس اللغوي، وعلى سرعة اكتساب اللغة الثانية.

رابعاً- معايير الخطة التعليمية

- (وضوح الخطة الانغماسية في السلاسل وتتابعها؛ واعتمادها على خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها، وإخبار الطالب بما سيفعله، لتكون أمامه رؤية واضحة).

بنيت هذه السلسة متدرّجة وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، وتميّزت بتقديم اللغة العربية الحية في مستويات قصيرة، مدة كل مستوى منها في ست وثلاثين ساعة، مراعية بذلك أوقات المتعلمين ومشاغلهم، ونظرتْ عند تقديم الدروس اللغوية إلى الأسس النفسية، والتربوية، والاجتماعية، واللغوية والثقافية.

- (توفير كتاب دليل للمعلم يساعده على الاستخدام الصحيح للسلسلة).

لم توفر السلسلة دليلا للمعلم في كتاب خاص مستقل، لكنها ركزت على التوجيهات العامة للمعلم في بداية كل جزء من أجزائها، وفي بداية كل وحدة من وحداتها، بل في كل درس من دروسها. وكانت هذه التوجيهات واضحة وكافية، تعين المعلّم على تحقيق أهدافها التعليمية.

نتائج البحث

١. **للإجابة عن السؤال الأول وهو(ما المعايير اللازم توافرها لتحقيق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟).**

توصل الباحث إلى إعداد قائمة بالمعايير التي تحقق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد شملت هذه القائمة على(١٦) معيارا، قسمت وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: معايير بناء النصوص واختيارها، وشملت معيارين.

المحور الثاني: معايير الأنشطة والتدريبات، وشملت ثمانية معايير.

المحور الثالث: معايير التواصل، وشملت معيارين.

المحور الرابع: معايير الخطة التعليمية، وشملت معيارين.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني، وهو(ما مدى توافر هذه المعايير في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟).

اتبع الباحث المنهجية الآتية في تحديد درجة توافر معايير الانغماس اللغوي في السلاسل عينة البحث:

أ. المتوافرة بدرجة عالية: وهي المعايير التي تحققت في ثلاث سلاسل.

ب. المتوافرة بدرجة متوسطة: وهي المعايير التي تحققت في سلسلتين.

ت. المتوافرة بدرجة ضعيفة: وهي المعايير التي تحققت في سلسلة واحدة، أو لم تتوافر أصلا.

وفي الآتي بيان يوضح درجة توفر كل معيار من معايير الانغماس اللغوي في السلاسل عينة البحث:

أ. المعايير المتوافرة بدرجة عالية

- تنوع النصوص والسياقات، سواء أكان ذلك في: مجال النص، أم الوعاء الناشر، أم عصر النص، لإملاك الدارسين مستوى عالياً من الكفاءة اللغوية، تمكنهم من التواصل بها في مختلف البيئات.
- مساعدة الطلاب على ممارسة اللغة، وإزالة ما لديهم من خوف وتردد، وتنمية ثقتهم بأنفسهم عند استخدام اللغة.
- تركيز السلسلة على المتعلم، وإشراكه في كل الأنشطة، وعدم تقديم المحتوى اللغوي جاهزاً.
- هناك أهداف واضحة ومحددة لكل نشاط.
- مناسبة الأنشطة مستوى المتعلمين، فلا تكون معقدة صعبة، ولا سهلة بسيطة.
- توافر الأنشطة الصفية.
- التركيز على الجانب التواصلي للغة، وذلك بتوفير جوّ لغوي، يتخذ اللغة العربية لغة للتواصل داخل الصف المدرسي، وفي الأنشطة التي تقام داخل الفصل وخارجه؛ تتيح للمتعلم اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل اللغوي من خلال مواقف حقيقية تواصلية.
- استخدام اللغة الهدف طوال مدة البرنامج، وهذا يعني أنه سيتم تدريس جميع

المواد الدراسية باستخدامها.

- وضوح الخطة الانغماسيةفى السلاسل وتتابعها، واعتمادها على خطة تفصيلية للمدة المتفق عليها، وإخبار الطالب بما سيفعله، لتكون أمامه رؤية واضحة.
- لم تحصر إنتاج الطالب في قالب لغوي معين، وسمحت له اختيار ما يراه مناسباً من المفردات والتراكيب ليتواصل باللغة، وليعبر عن أفكاره.

ب. المعايير التي توافرت بدرجة متوسطة

- دعم أنشطة السلاسل العمل التعاوني مع الأقران، وذلك بتكليف الطالب مشاركة قرينه أو أقرانه في تنفيذ بعض الأنشطة، بصورة ثنائية أو جماعية.
- الأنشطة المثيرة والمحفزة، التي تقدّم للطالب خبرة تعلم ماتعة،يتفاعل معها، ويتحقق الغرض المطلوب منها.

ت. المعايير التي توافرت بدرجة ضعيفة

- توفير كتاب دليل للمعلم، يساعده على الاستخدام الأمثل للسلسلة.
- تضمّن السلسلة روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعات السلسلة ودروسها.
- توافر الأنشطة اللاصفية.
- دعم أنشطة السلاسل العمل التعاوني مع الشريك اللغوي.

٣. للإجابة عن السؤال الثالث وهو(ما أوجه القوة والضعف في هذه المناهج عند مراعاتها معايير الانغماس اللغوي؟).

تمثلت أوجه القوّة في المناهج عينة البحث في الآتي:

١. تركيزها على تنمية الجانب التواصلي، وجعله هدفاً للعملية التعليمية، واستخدام اللغة الهدف طوال العملية التعليمية، ما يتيح للمتعلم اكتسابها بالفطرة والممارسة في مواقف حقيقية تواصلية، هذا إضافة إلى تعدد الحقول الدلالية التي أخذت منها النصوص، فأعان المتعلّم على التعبير بها والتواصل في مواقف شتى ومختلفة، وفي ميادين متعددة. وتنوّعت أوعية النشر في هذه السلاسل، فجاء بعضها حوارات ألفها معدّوها ، وبعضها الآخر كان حوارات ، مأخوذة من الانترنت، أو الكتب، أومن رسائل الجوال، وغير ذلك، لإيصال الدارسين إلى مستوى مرتفع من الكفاءة اللغوية.

٢. استعان مؤلفو هذه السلاسل بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، فبنوا

محتواها ونظّموه وفق إرشاداته وتوجيهاته. وجعلوا اللغة العربية الحية المعاصرة لغة مادتها التعليمية، وتنبهوا إلى الأسس النفسية والتربوية، والثقافية عند تقديم الدروس.

٣. ركزت السلاسل بجلاء على المتعلم، وجعلته محور العملية التعليمية، فكانت أنشطتها تحثه وتوجهه باستمرار للتواصل مع زملائه، وتساعده على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ما أسهم في زيادة ثقته بنفسه لحظة استخدام اللغة.

٤. كثرت الأنشطة الصفية فيها، وكان لكل نشاط هدف محدد يركز عليه، بغية الوصول إلى أفضل النتائج، وكانت هذه الأنشطة متدرجة من حيث الصعوبة، ومناسبة مستوى الدارسين، ومراعية الفروق الفردية بينهم، وترك بعضها للمتعلّم الحرية في اختيار ما يراه مناسبا من المفردات والتراكيب للتعبير عن أفكاره، ويضاف إليها الأنشطة التي تعتمد في حلّها على العمل التعاوني.

٥. وفّرت بعض السلاسل توجيهات للمعلم عامة أو خاصة، تعينه على الاستخدام الصحيح للسلسلة في العملية التعليمية، وعلى وضع خطة مناسبة لبدايتها ونهايتها، وقياس تحقق نتائجها.

أما نقاط الضعف، فتتمثل في،

١. لم تتبنَ هذه السلاسل استراتيجية الرحلات أو الزيارات الميدانية، لربطها بأنشطة إبداعية مثيرة ومحفزة للمتعلّم. و من المعلوم أن هذا النوع من الأنشطة يعطيه خبرة تعلم ماتعة، تجعله يتفاعل مع اللغة وثقافتها، وتيسر وتسرّع اكتسابه اللغة، لما تتيحه هذه الزيارات من فرص للاختلاط بأهل اللغة الهدف، وفرص لتنمية احترام اللغة الهدف وثقافتها لدى المتعلمين، وجعلهم منغمسين في بيئتها، تحقيقاً لكفاياتها اللغوية والتواصلية والثقافية.

٢. لم تتوافر الأنشطة اللاصفية فيها، وهذه الأنشطة يمكن القول فيها ما قيل في النقطة السابقة.

٣. لم تتضمن السلاسل أية روابط إثرائية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، ترتبط بموضوعاتها ودروسها، وتساعد على زيادة الحصيلة اللغوية لدى الدارسين، وتدفعهم إلى استغلال أوقات فراغهم في تعلم اللغة الهدف من خلال تلك الروابط، التي يمكن أن تتحقق بها المعايشة اللغوية.

٤. لم تدعم استراتيجية الشريك اللغوي، والأنشطة الخاصة بها التي من شأنها أن تزيد من إكساب المتعلّم الكفايات اللغوية والثقافية والتواصلية.
٥. لم تشتمل بعض السلاسل على أية توجيهات للمعلم سواء أكانت عامة قبل بداية السلسلة، أم خاصة ملازمة لأنشطتها وتدريباتها، تعين المعلّم والمتعلّم على استخدامها على بصيرة.

٤. **للإجابة عن السؤال الرابع وهو(كيف يمكن التغلب على نقاط الضعف التي تعوق تحقيق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟).**

يقترح الباحث الآتي للتغلب على نقاط الضعف التي تعوق تحقيق الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- تحديد أهداف استخدام الانغماس اللغوي، لتكون موجهة إلى تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتصميم المواد التعليمية وفقا لهذه الأهداف، ولدوافع الدارسين واهتماماتهم، ووضع إرشادات للمعلم، تعينه على تحقيق الانغماس اللغوي بصورة فاعلة، وعلى كيفية التعامل مع المتعلمين، وتقديم الدعم المناسب لهم إذا واجهتهم مشكلات في أثناء تعلم اللغة.
- أن تتيح مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الفرصة أمام الدارسين للعمل التعاوني مع الشريك اللغوي الذي يرغب في التبادل اللغوي، وذلك بتوفير الأنشطة والتدريبات التي تعطي الفرصة لذلك، وهذا يجبر الدارسين على استخدام اللغة الهدف طوال العملية التعليمية التعلمية، ويحقق التواصل باللغة وممارستها، ويزيد من سرعة اكتسابها.
- أن تتسم الأنشطة الصفية بالمرونة والفاعلية والتنوع الذي يؤدي إلى مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، ليكسبهم نشاطاً داخل الصف، وتساعد المعلم على ربط خبرات المتعلمين السابقة بالخبرات الجديدة المقدمة لهم، ما يعني استمرارية التعلم، وتحقيق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلمون.
- أن تشتمل المناهج على الأنشطة اللاصفية التي ينفذها الدارسون خارج الفصل، وتكون مدة تنفيذها أطول، وميدانها أوسع من الأنشطة الصفية، وتكون مكملة ومضيفة لما يتعلمه الدارسون داخل قاعة الدرس، تعطيهم الفرصة للإبداع

والتميّز، والتعبير عن الذات وعن موضوعات جديدة متعددة في اللغة الهدف.

- أن تتضمن المناهج روابط إثرائية على الشبكة العالمية خاصة بموضوعات الوحدات، من شأنها تنمية حب الاستطلاع والدافعية للتعليم والتفكير باللغة الهدف لدى المتعلّم.

التوصيات

بعد هذه الجولة في ثلاث سلاسل تعليمية، ومناقشة منهج الانغماس فيها، يوصي البحث بالآتي:

١. إقامة تقاطعات ثقافية بين اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلمين؛ للمواءمة بين احترام اللغة الهدف وثقافتها والاعتزاز باللغة الأولى وثقافتها.
٢. مراعاة مستوى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها والفروق الفردية بينهم في أثناء استخدام أسلوب الانغماس اللغوي مع هؤلاء الدارسين.
٣. توفير المعلم المعد إعدادا تربويا، وكذلك المواد التعليمية المناسبة التي تسهم في إنجاح برنامج الانغماس اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٤. اعتماد الأنشطة على نصوص وسياقات مأخوذة من الواقع اللغوي، على أن تكون مرنة، حتى يسهل تنقيحها وتعديلها، وملاءمتها حاجات المتعلمين.
٥. توفير المواد التعليمية التي تجذب الدارسين بصورة فعالة نحو تعلم اللغة العربية، وتراعي الفروق الفردية بينهم.
٦. غمس الدارس في بيئة تواصلية تتخذ اللغة الهدف لغة للتواصل داخل الصف وخارجه.
٧. أن تتخذ المناهج التعليمية معيار الانغماس نهجاً واضحاً في تأليفها لما له من أهمية في اكتساب اللغة، وفي تسريع تعليمها وتعلّمها.
٨. المواءمة بين أنواع الانغماس المختلفة في السلاسل التعليمية لأثرها الفاعل في اكتمال دائرتها وفعاليتها.

المصادر المراجع

أولا- المراجع العربية

- حسن بن محمد الشمراني (٢٠١٠). العربية للعالم (الكتاب الأول)، سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»نسخة تجريبية»، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- خالد بن عبدالعزيز الدامغ وآخران (٢٠١٥)، تواصل»سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، مركز الملك فهد الثقافي. سراييفو.
- علي بن ماجد آل شريدة (٢٠١٠)، العربية للعالم (الكتاب الثاني) سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»نسخة تجريبية»، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- محمد عبدالخالق محمد فضل (٢٠١٠)، العربية للعالم (الكتاب الثاني) سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى «نسخة تجريبية»، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- هداية هداية الشيخ علي (٢٠٠٨)، برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراة» غير منشورة». معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- هداية هداية الشيخ علي وآخرون (٢٠١٣)، سلسلة كنوز لتعليم اللغة العربية للصغار «الطبعة الأولى- نسخة تجريبية». المعهد العربي للغة العربية. الرياض.

ثانياً- المراجع الأجنبية

- Fortune, T. W., &Tedick, D. J. (2008). One-way, two-way, and indigenous immersion: A call for cross-fertilization. In T. W. Fortune and D. J. Tedick (Eds.), Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education (pp. 3-21). Buffalo, NY: Multilingual Matters, Ltd.
- Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages. (First

Ed.). Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers. (Harper & Row).

- Pacific Policy Research Center (2010): “Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs”. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.

الفصل الرابع

تجارب انغماسيّة في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

د.محمد إسماعيلي علوي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال، المملكة المغربية

مدخل

يعرض هذا الفصل تجارب انغماسية مختلفة لمجموعة من البرامج الدولية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويركز هنا على تجارب البرامج التي نراها أكثر قوة وانتشارا وشهرة، ولها تجربة قوية في تعليم العربية لغة أجنبية. هذه البرامج هي:

- برنامج «اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا "ARANAS" بجامعة الأخوين الدولية بإفران، المملكة المغربية[١].
- البرنامج الانغماسي اللغوي الثقافي لجامعة النجاح الوطنية فلسطين[٢].
- برنامج «معهد قاصد»، عمان، الأردن[٣].
- برنامج مؤسسة أمديست Amideast, Morocco ، الرباط[٤].
- برنامج مؤسسة «غرناطة للنشر والخدمات التربوية»، باريس، فرنسا[٥].
- برنامج معهد العين لتعليم اللغات الأجنبية، مكناس، المملكة المغربية[٦].

وقد اعتمدت الدراسة في جمع المعطيات الخاصة بهذه المؤسسات والمعاهد المنشورة على مواقعها الإلكترونية؛ حيث عرضت أغلبها معالم برامجها الانغماسية . واعتمدت على إجراء حوارات مقتضبة مع بعض المديرين والمشرفين في هذه المراكز والمعاهد،

١- موقع برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا، بجامعة الأخوين، إفران/ المغرب: http://www.aui.ma/en/arabic.html

٢- اطلع على البرنامج اللغوي الانغماسي لجامعة النجاح الوطنية على الرابط: https://learnarabic.najah.edu/ar/academics/programs/immersion-program/

٣- انظر الموقع الإلكتروني لبرنامج معهد قاصد على الرابط: https://www.qasid.com/why-qasid/immersion/

٤- يمكن الرجوع إلى رباط المؤسسة على: http://www.amideast.org/abroad/programs/morocco/area-arabic-language-studies-morocco-semesteracademic-year. وسأنطلق هنا من تجربتي الفعلية باعتباري منسقا لبرنامجها اللغوي العربي، ومشرفا على عدد من الأنشطة الانغماسية فيها.

٥- برامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربوية، باريس، فرنسا: http://www.alafaq-distribution.fr/fr/

٦- برنامج معهد العين، بمدينة مكناس المغربية على الرابطين: http://aain.ma/cultural-events/ و http://aain.ma/clubs/

فضلا عن تجربة الكاتب وخبرته في الإشراف على برامج مختلفة في هذا المجال.
وستتناول الدراسة هذه البرامج من زوايا مختلفة على النحو الآتي:

١. أهم المبادئ التي ترتكز عليها برامج الانغماس اللغوي في هذه المؤسسات والمعاهد

تعمل المؤسسات المعنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها على خلق برامج انغماسية وفق مبادئ أساسية متنوعة. وبالرجوع إلى هذه المؤسسات، التي اخترناها نماذج في هذا الفصل، يمكن تحديد أهم المبادئ التي تعتمدها هذه المؤسسات في برامجهاالانغماسية في ثلاثة مبادئ أساسية، هي:

أ. المبدأ اللغوي، تبيّن منها أن البرنامج له هدف يتمثل في تعزيز الكفاية اللغوية للمتعلم، واكسابه مفردات وعبارات وبنيات تركيبية متنوعة بحسب السياقات الاجتماعية والتواصلية المختلفة. ويمكن أن تمثل لذلك بالمناسبات الاجتماعية المختلفة (حفل زفاف، أو عقيقة، أو حفل تأبين..) والمناسبات الدينية المختلفة (يوم الجمعة عند المسلمين، وعيد الفطر، وعيد الأضحى..)، ففي مثل هذه السياقات يحتاج المتعلم إلى عبارات لغوية محددة تكون سبيله لتحقيق تواصل فعال مع أبناء المجتمع، لأن كل مناسبة تقتضي عبارات محددة دون غيرها، فعلى سبيل المثال،

- **حفل زفاف**: يحتاج المتعلّم فيه إلى عبارات: ألف مبارك لكم ،وبالرفاء والبنين ،وبارك الله لكما وجمع بينكما في خير، ومبارك يا عريس، فضلا عن العبارات التي تنتمي إلى النسق اللهجي الخاص بكلّ مجتمع.
- **حفل تأبين**: ويحتاج المتعلم إلى عبارات: آجركم الله ، وعظم الله أجركم،ورحم الله الفقيد، وإنا لله وإنا إليه راجعون، و اللهم ارحمه واغفر له..

ب. المبدأ الثقافي، تمكّن هذه البرامج المتعلّم من الاطلاع والتعرف عن كثب إلى بعض الخصوصيات الثقافية للمجتمع الذي يتعلم فيه اللغة. وهكذا، فهي تمنحه فهماً أعمق لها، يجعله يعيش كل لحظة وكل موقف بما يشكله من تمثّلات ثقافية تساعده في فهم بنيات تفكير الناس من حوله وطرق تعاطيهم مع القضايا الحياتية المختلفة بما يميزهم عن غيرهم.

ت. المبدأ التواصلي الحضاري: إنّ الهدف الأكبر من المبدأين الأولين هو تمكين المتعلم

من آليات التواصل الحضاري العام والشامل، ليس مع المجتمع، الذي يتعلم فيه اللغة فحسب، وإنما في إطار السياق العام الذي ينتمي إليه هذا المجتمع وهو السياق الحضاري الذي تشترك فيه مجتمعات عدة بينها أوصار قرابة (اللغة والدين مثلا)، وأوجه مشتركة مختلفة في (العادات والتقاليد، والاحتفالات الدينية، وطرق التفكير والبنيات الذهنية..). ولو أخذنا على سبيل المثال مجتمعا عربيا معينا، فإننا نجد أنه يشترك مع باقي المجتمعات العربية الأخرى في عدة خصائص، ويشكل معها وحدة منسجمة ومتناسقة. وهكذا يستطيع المتعلم توظيف ما تعلمه بشكل فعال، ليس في مجتمع واحد فقط، وإنما مع باقي المجتمعات الأخرى التي تنتمي إلى نفس الحضارة والفكر.

٢. الاستراتيجيات والتقنيات العامة لبرامج الانغماس اللغوي في هذه المؤسسات

اعتمدت البرامج الانغماسية في المؤسسات محل الدراسة على استراتيجيات وخطوات فعلية لتنفيذ خطّة عملها تكاد تكون متشابهة في ما بينها. ويمكن تحديد أهم استراتيجيات الانغماس اللغوي لها في:

٢-١-استراتيجية الشريك اللغوي والثقافي: وهي استراتيجية تعتمدها أغلب هذه المؤسسات، وتقتضي توظيف متكلمين أصليين مرافقين للمتعلمين (إما شريكا لكل متعلم، كما هو الحال في مؤسسة أمديست بالرباط، وبخاصة في برنامج[1] (NSLI-Y) فيرافق المتكلم الأصلي (والذي عادة ما يكون في عمر المتعلم أو قريبا منه) المتعلمَ خارج أوقات التعلم المقررة والرسمية، ليتحدث معه العربية فقط (فصيحة كانت أو عامة). ويكون دليله إلى عدة مرافق ثقافية واجتماعية (أسواق، وأندية، وزيارات، وسينما..). وهكذا، يجد المتعلم نفسه ملزما بالتكلم مع شريكه بالعربية، والتعرف عن قرب إلى قضايا مجتمعية وثقافية مختلفة، وجمع المعطيات التي يرغب فيها عن طريق شريكه اللغوي. إن الشريك اللغوي ليس أستاذا بالمعنى الذي تدل عليه كلمة أستاذ، وإنما هو مساعد يسهل على المتعلم فهم بعض البينات التركيبية، ويزوده بكفايات يحتاجها لفهم المجتمع والتواصل

١- برنامج خاص بوزارة الخارجية الأمريكية لطلاب المرحلة الثانوية، الذين تقل أعمارهم عادة عن ١٨ عاما. ويعدّ هذا البرنامج (NSLI-Y) من أهم البرامج في مؤسسة أمديست مكتب الرباط، وأيضا في جامعات ومؤسسات دولية ببلدان مختلفة.

معه لغوياً وثقافيّاً، ويساعده في فهم الواجبات المنزلية، أو في التعرف إلى مفردات وعبارات جديدة قد لا تتاح له الفرصة لتعلمها داخل الصف.

٢-٢-استراتيجية الأبحاث الميدانية المباشرة: وهي استراتيجية تعتمدها أغلب المؤسسات مع الطلاب الذين أوشكوا على إنهاء برنامجهم اللغوي، ويكون مطلوباً منهم تقديم أوراق بحثية ختامية أو تقديمات شفوية عن قضايا وموضوعات مختلفة يتصل أغلبها بقضايا المجتمع الذي يتعلمون فيه. ومن الموضوعات التي يفضل متعلمو اللغة العربية البحث فيها وتقديمها،

- المرأة في المجتمع المغربي / الفلسطيني / الأردني.
- التنوع اللغوي في بلد التعلم.
- الأمازيغ والأمازيغية في المغرب.
- الربيع العربي وتأثيراته.
- الثقافة الفلسطينية / المغربية / الأردنية.
- الأكل في المغرب / فلسطين / مصر / السعودية.
- الوضع السياسي ببلد التعلم.

ويُشار هنا إلى برامج متعددة يكون البحث التطبيقي، كتابياً كان أو شفهياً، جزءا أساسياً من علامة الطالب النهائية، وهي:

- برنامج «اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا» بجامعة الأخوين بإفران المملكة المغربية.
- برنامج الانغماس اللغوي والثقافي بجامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- برنامج اللغة العربية بمؤسسة أمديست بالرباط.

٢-٣-استراتيجية السكن مع العائلة

وهي استراتيجية تعتمدها أغلب هذه المؤسسات، وتعتمد على إدماج الطلاب مع عائلات محلية تسمى في برامج هذه المؤسسات بـ»عائلات الاستقبال». وهكذا يستطيع الطالب أن يقضي مدة دراسته في البرنامج مع عائلة، فيعيش معها ويتأقلم مع ظروفها ونمط عيشها. ما يسهّل عليه الاحتاك أكثر ولوقت أطول بأفرادها باعتبارهم متكلمين أصليين، ويزيد من طلاقته اللغوية، ويعلّمه مفردات وعبارات جديدة قد لا يتعلمها داخل صفوف الدراسة، ويجعله يمارس ما درسه داخل هذه الصفوف في مواقف حياتية

طبيعية،ويمكّنه السكن مع العائلة التعرف إلى أجزاء من ثقافة المجتمع من خلال الأكل والعادات اليومية وغيرها من المناسبات الاجتماعية التي قد يصادفها (حفل زفاف، وزيارات عائلية، وتعزي، وحفل).هذا فضلاً عن زيادة ثقته بنفسه، ودافعيته للتعلّم وللاستمرار فيه.

ويلاحظ أنّ أغلب طلاب العربية يفضلون السكن مع عائلة محلية، لإيمانهم بأنّ هذه الاستراتيجية تفيدهم كثيرا في فهم ثقافة المجتمع أكثر، والتقرب إلى الناس، والتواصل معهم بكفاءة عالية، خاصة أنّ اللغة هي ممارسة يومية حقيقية مع متكلّميها. ولا تتاح هذه الفرصة للمتعلم في بلده الأصلي. ويخضع اختيار العائلة المستقبلة في هذه البرامج لشروط تختلف من معهد لآخر أو من مؤسسة لأخرى.

٢-٤-استراتيجية الرحلات والزيارات الثقافية والتعاونية

وهي من الاستراتيجيات الفعالة التي تعتمدها كل هذه المؤسسات لأنها تقرّب الطلاب إلى ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وتجعلهم يتعرفون عن كثب على بعض جوانبه الجغرافية والتاريخية والحضارية والسياحية أيضا. ولا تخفى أهمية هذه الزيارات على المستوى اللغوي كذلك؛ التي يجد فيها المتعلم نفسه أمام مفردات وعبارات عامة أو خاصة مرتبطة بالجوانب التاريخية والجغرافية والحضارية لبلد الاستقبال، وهي عبارات تعزز القدرة اللغوية والتواصلية له، وتوسع منها، وتمكّنه من زيادة رصيده المعجمي.

وقد أدرجت هذه المؤسسات في برامجها الانغماسية برنامجا خاصا بالزيارات الثقافية والاستكشافية ضمن البرنامج العام لتعلم العربية، لأنها جميعها تؤمن إيمانا قويا بأن تعلم العربية لا يمكن أن يؤتي نتائج جيدة بالاكتفاء فقط بما يتم داخل حجرات الدرس. وانطلاقا من تجربتنا الفعلية في هذا المجال، ولكوننا مشرفين على برنامج تعلم العربية بمؤسسة أمديست الرباط، فإننا نحرص على ألا تكون هذه الزيارات مجرد خرجات للترفيه والتسلية فقط، وإنما نخطط بمعية أساتذة المؤسسة لتكون هذه الزيارات هادفة من الناحيتين اللغوية والثقافية بشكل أساسي. وليتحقق هذا الهدف يعمل الأساتذة على تهيئة الطلاب، وتمكينهم من الرصيد المعجمي والمعرفي الأساس الذي يحتاج إليه المتعلمون قبل الرحلة. ويحرصون على متابعة النشاط، فيرافقون الطلاب، ويقدّمون المساعدة اللازمة لهم خلال الرحلة، فيجيبون عن أسئلتهم، ويرشدونهم لغة وثقافة. وبعد الانتهاء من الزيارة يُوَجَّهُ المتعلمون إلى كتابة تقارير وملخصات عن الرحلة، وإلى

تسجيل ملاحظاتهم الخاصة بها، فضلا عن استثمار كل هذا في أنشطة المحادثة والتعبير الشفهي.

ومن أمثلة المراكز والأماكن التي يفضل الطلاب زيارتها - بناء على أهدافهم من التعلم بمؤسسة أمديست الرباط،

- مقر البرلمان المغربي (خاصة بالنسبة للطلاب المتخصصين في الدراسات السياسية).
- المآثر التاريخية والمدن القديمة بكل من مدن: الرباط ومكناس وفاس.
- بعض المناطق الجبلية ذات الخصوصيات الجغرافية والحضارية المتميزة (منطقة زاوية أحنصال بجبال الأطلس المغربية).
- بعض الجمعيات والمراكز الخيرية والاجتماعية التي تعنى بتقديم مساعدات مختلفة لشرائح من الناس في مجالات محددة، كمراكز الأبناء المتخلى عنهم، وجمعيات الدعم النسائي، ومؤسسات التنمية البشرية.

٢-٥-أنشطة الأندية الإجبارية أو الاختيارية

تتضمن أغلب برامج اللغة العربية برنامجا خاصا بمجموعة من الأندية، تكون جزءا أساسيا ضمن البرنامج العام. وتعرض الدراسة برنامجي جامعة الأخوين بمدينة إفران، ومعهد العين بمدينة مكناس بالمغرب اللذين يتضمنان الأندية الآتية[١] :

- **نادي القرآن الكريم**، وفيه تُحفظ بعض السور والآيات، ويتعرّف المتعلمون إلى بعض أوجه تجويدها وترتيلها. ويكون النادي مناسبة لمعرفة بعض المعلومات الخاصة بالقرآن الكريم (نزوله، وعدد سوره وآياته، وتنوّعه بين المكي والمدني..). ويلاحظ أنّ هذا النادي يحظى بإقبال الطلاب ذوي الأصول المسلمة وغير المسلمة على السواء؛ فهوفرصة للطالب المسلم لمعرفة بعض ما يجهله عن دينه وعن هذا الكتاب، وفرصة للطالب غير المسلم للتعرف إلى بعض جوانب الإسلام من خلال القرآن الكريم. وهنا تصبح الترجمة عملا أساسيا من أنشطة هذا النادي. ويلاحظ هنا أيضا غزارة الأسئلة التي يطرحها الطلاب، ويسعون لإيجاد إجابات عنها. إنه فرصة لإبراز بعض الجوانب المشرقة والأساسية للدين بشكل عام، ولكتاب الله العزيز بشكل خاص.

١- انظر الموقع الإلكتروني لمعهد العين على الرابط : http://aain.ma/clubs/

- **نادي الخط العربي،** ويعدّ من الأندية الناجحة التي يقبل الطلاب على الانضمام إليها من زاويتين: أما الزاوية الأولى، فلأنه يعدّ مكملاًجوانب تعلم العربية لاسيما ما يتعلق بالكتابة وتحسين الخط. ولهذا فإن أغلب الطلاب الذين ينخرطون في أنشطته هم من طلاب المستويات الأولى. إنه فرصة مهمة بالنسبة لهم لتكثيف الجهود والتمارين من أجل كتابة صحيحة وجيدة للأصوات والكلمات العربية. وأما الزاوية الثانية، فلرغبتهم في التعرف إلى بعض أنواع الخط العربي، وما تبرزه من جماليات خلال الكتابة. إن الخط العربي جانب جمالي مكمل للكتابة في اللغة العربية، خاصة أن هذا الأمر لا يوجد في اللغات الأخرى. وعليه تكون الفرصة أمام الطلاب لإبراز مواهبهم في الكتابة وتشكيل الكلمات والجمل تشكيلا جماليا بصور مختلفة. ومن صور هذا الجمال رغبة الطلاب في كتابة أسمائهم الأجنبية بطرق جمالية متنوعة على شكل لوحات تشكيلية جميلة، والاحتفاظ بها ذكرى خاصة بهم.
- **نادي الطبخ،** من الجوانب الثقافية التي تثير طلاب العربية الطبخ العربي بأنواعه وتشكيلاته. لذلك يُعدّ هذا النادي أيضا من الأندية الناجحة التي تحظى بإقبال كبير من الطلاب. إنه يخلق لهم فرصاً للتعرف إلى أنواع الأكل في بلد الإقامة وتنوعاته، ويتيح لهم الفرصة للتعرف على طرق إعداد بعض أنواع الطعام؛ لاسيما التي يفضلونها ويرغبون بشدة في معرفة مكوناتها وإعدادها، وفرصة أيضا لإبراز مواهبهم في الطبخ،ولتقديم وجبات متنوعة تعكس البلدان والثقافات التي ينتمي إليها هؤلاء الطلاب، ما يخلق نوعا من الغنى والتنوع الثقافي في هذا الجانب.
- **نادي الموسيقى العربية،** يتعرف فيه الطلاب إلى بعض أنواع الموسيقى العربية، وإلى الإيقاعات المختلفة التي تميزها عن باقي أنواع الموسيقى العالمية الأخرى. ويوفر لهم هذا النادي فرصا للتدرب على أداء بعض الأغاني لمطربين محليين أو عربٍ. ومن شروط نجاح هذا النادي توفير بعض الآلات الموسيقية حتى تكون التجربة حقيقية، وليست مجرد محاضرات وأفكار نظرية يتلقاها الطلاب من المشرفين على النادي. ويُشار هنا إلى أن مواهب بعض الطلاب تبرز بشكل لافت؛ فيكون منهم من يستطيع العزف على الكمان أو العود أو البيانو أو غيرها

من الآلات الموسيقية الأخرى. ويُسْهم هذا النادي في إعداد بعض فقرات الحفل الختامي الذي يشرف عليه الطلاب بداية ونهاية، كأداء بعض الأغاني أو مقاطع منها فرديا أو جماعيا. وهكذا تكون الموسيقى العربية مدخلا للتعرف إلى مفردات وكلمات وجمل من خلال ما يقدم في النادي من أنشطة. فضلا عن حفظ بعض الأغاني المشهورة والمفضلة، ما يعزز القدرة اللغوية لديهم.

- **نادي الصحافة**، هو نادٍ يحضر في بعض برامج تعلم العربية ويغيب في بعضها الآخر، لأنه لا يكون دائما محط اهتمام الطلاب. ولهذا، نجده حاضرا في بعض البرامج التي يكون أغلب طلابها ممن يتعلمون العربية للأغراض السياسية والإعلامية. ولا تخفى أهمية هذا النادي أيضا، لأنه يتيح الفرصة للتعامل مع الصحف والجرائد والمجلات العربية تعاملا مباشرا فيزودهم بمفردات وصيغ تعبيرية جديدة غير واردة في الكتب المقررة لديهم. ويعدّ هذا النادي مدخلا أساسيا للمتعلم للتعرف إلى ثقافة بلد الاستقبال، وإلى أهم القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي تشغل الرأي العام فيه فيعينه على تكوين نظرة شاملة عن حياة الناس وثقافتهم ونمط عيشهم..
- **نادي السينما**، وهو من الأندية التي تحضر في برامج، وتغيب في أخرى حسب الطلب، لأنه لا يحظى عادة بالاهتمام من أغلبية الطلاب لكونه لا يتيح لهم فرصا أكبر للتعلم المباشر أو غير المباشر للغة. إنه فرصة للتعرف إلى بعض الجوانب المرتبطة بالسينما المحلية أو العربية، أو مشاهدة بعض الأفلام لاسيما التي تعكس جوانب ثقافية مختلفة.

والملاحظ في هذه الاختيارات أنها متنوعة لتلبي حاجات المتعلمين وميولهم. وبعض هذه الأندية يكون إجباريا، وبعضها يكون اختياريا بحسب البرامج وطبيعتها. وكل برنامج يختار منها ما يراه مناسبا ومنسجما مع الأهداف التي يريد تحقيقها خلال عملية التعلم أو بحسب الطلب والحاجة. وقد تعتمد بعض البرامج على أندية أخرى، مثل نادي المسرح ونادي الأدب العربي.

٢-٦-استراتيجية الأنشطة التطوعية مع هيئات ومنظمات مختلفة

يركز معهد قاصد بالأردن على مجموعة من الأنشطة الانغماسية في سبيل خلق فرص أكبر للطلاب للتحدث باللغة العربية في مواقف تواصلية مختلفة. ومن ضمن

الاستراتيجيات التي يعتمدها كذلك الأنشطة التطوعية وتمكين الطالب من التواصل وتقديم خدمات مختلفة مع مؤسسات وهيئات ومنظمات بالأردن. ولهذا أعد المعهد برنامجا للتدريب الخارجي يعين الطلاب المهتمين على أداء عمل تطوعي، يمتد على كامل نطاق المجتمع الأردني، ويسهل المعهد ذلك من خلال توفير عدد محدود من الفرص مع المنظمات غير الحكومية المؤهلة مسبقا، والشركات الخاصة والمنظمات المحلية غير الربحية، فضلا عن البقاء على اتصال وثيق مع منسق البرنامج التابع للمعهد. وبهذه الطريقة، يستثمر الطلاب وقتا كبيرا في التحدث باللغة العربية، والتمتع بفرص التفاعل مع فئات من المجتمع الأردني خاصة الفئات التي قد لا يصل إليها بسهولة[1]. وهذه الاستراتيجية ذاتها يوفرها برنامج جامعة النجاح الوطنية في فلسطين .

٢-٧-استراتيجية الانغماس بالمحاكاة

يعدّالانغماس بالمحاكاة[2] نوعا من أنواع الانغماس اللغوي الذي يعتمد بشكل أساسي في تعليم اللغات الأجنبية. وقد أشار الدكتور رائد عبد الرحيم إلى أنواع الانغماس في الفصل الأول من هذه الدراسة وسماه الانغماس في البيئة الاصطناعية أو الافتراضية.

يكون الانغماس بالمحاكاة، إذن، هو مجموع الأنشطة اللغوية والثقافية والتواصلية التدريبية التي يقوم بها المدرّس مع طلابه داخل الصف من أجل تهيئتهم لوقائع تواصلية حقيقية خارجه. وعليه، يتم إعداد حوارات وأنشطة لغوية مختلفة بحسب المجالات أو المواقف التواصلية التي يمكن للطالب أن يجد نفسه فيها، فيكون بحاجة ماسة إلى استعمال اللغة والتواصل بها للتعبير عن رغباته وأفكاره، أو التجاوب مع من حوله. وهكذا، يقوم المدرس بتدريب طلابه على استعمال اللغة بما يناسب تلك المواقف والمقامات. ومن هذه المواقف التي يتدرّب الطلاب على استخدام اللغة والتواصل بها مسبقا،

١- راجع موقع مقعد قاصد على الرابط: https://www.qasid.com/why-qasid/immersion/

٢- يعتمد في أغلب البرامج والمعاهد والمؤسسات شرقا وغربا، ويعتمد بشكل أكثر قوة وحضورا في بعضها، منها مؤسسة أمديست الرباط؛ حيث أنشئ برنامج خاص لمثل هذه الأنشطة وتدرس للطلاب في الساعات الأولى من برنامج التعلم. وتختلف المعاهد والمؤسسات في ما بينها في طريقة اعتماد هذا النوع من الانغماس؛ فهناك مؤسسات تعده برنامجا خاصا منفصلا عن برنامج التعلم العام، وبعضها تعدّه جزءا لا ينفصل عنه.

أ. **المقهى والمطعم**: إن أول ما يسعى الطلاب إلى تجريبه واكتشافه عند وصولهم إلى أي بلد هو أكله وطعامه، ولذلك، فإن المقاهي والمطاعم هي أكثر الأماكن التي يترددون عليها. لهذا، فإنهم يتدربون على طرق استعمال اللغة والتواصل مع أصحابها، وطلب الطعام والشراب، مفترضين أهم الجمل والعبارات والتعبيرات التي يمكنهم توظيفها لتحقيق التواصل بالعربية دون الحاجة إلى استعمال لغة أجنبية (فرنسية أو إنجليزية مثلا)؛ ومن العبارات التي يمكن تدريب الطلاب عليها،

- السلام عليكم، وعليكم السلام، هل لديكم أكلة..؟، من فضلك، أريد طبقاً من...، أريد عصير (التفاح، الأناناس، الموز، البرتقال..)، أريد الشاي بالنعناع، أريد قهوة بالحليب - بالسكر / بدون سكر..، من فضلك، أريد قائمة الطعام، كم الحساب من فضلك؟ وغيرها.

ب. **طلب المساعدة أو النجدة**: قد تعرض للطالب بعض المواقف التي يجد فيها نفسه مضطرا إلى طلب المساعدة، خاصة في بعض المواقف حيث لا يجيد المتكلمون الأصليون اللغة الأجنبية للطالب. من ذلك، مثلا، أن يتعرض للسرقة أو الاعتداء أو أي موقف آخر يفرض عليه طلب المساعدة. ومن العبارات التي تفيد الطالب في مثل هذه المواقف،

- من فضلك، هل تعرف....؟ أين أجد مركز الشرطة / المستشفى..؟، ساعدوني أرجوكم، هل يمكنك مساعدتي في...؟ ، أرجوك، أنا بحاجة للمساعدة..، هل يمكن أن أستعمل هاتفك من فضلك؟وغيرها.

ت. **التسوق في الأسواق الشعبية والمحلات التجارية**: أكد مجموعة من الطلاب أن استعمالهم اللغة العربية خلال التسوق مع أصحاب المحلات التجارية يعطي انطباعا جيدا لدى هؤلاء الباعة والتجار ما يدفعهم للكلام معهم بالعربية، ويترك انطباعا آخر لديهم هو أن الطالب يعي جيدا ثقافة المجتمع و»حيله» في عملية التسوق، فيتعاملون معه بشكل مختلف لو كان يتحدث بلغته الأم. ومن صور التعامل معه في هذه الحالة، أنهم يفترضون أنه لا يعرف قيمة الشيء المراد شراؤه وحقيقته فيضاعفون ثمنه. وأثبتت تجارب بعض الطلاب مع الباعة والتجار أن هؤلاء يستشعرون فخراً كبيراً عندما يتحدث الطلاب إليهم بلغتهم.

ث. **المناسبات الاجتماعية**: عادة ما يعيش الطلاب الذين يقضون أسابيع مع عائلات استقبال مواقف اجتماعية مختلفة مثل: وعرس، وعقيقة، ومأتم. فيحتاجون إلى التعبير عن مشاعر الفرح أو الحزن باللغة العربية. ومن العبارات والجمل التي يمكنهم استعمالها،

- **عرس**: ألف مبارك، وبارك الله لكما وجمع بينكما في خير، وتهانينا الحارة.
- **عقيقة**: ألف مبارك المولود الجديد،ويتربى في عزكما،واللهم أنبته نباتا طيبا.
- **مأتم**: آجركم الله،وعظم الله أجركم، ورحم الله الفقيد، وأسأل الله أن يرحمه ويغفر له.

ج. **التنقل والسفر**: من عادة الطلاب المقبلين على تعلم العربية في أوطانها كثرة التنقل للسياحة واستكشاف الأماكن والمدن وغيرها. ولذلك يكونون بحاجة إلى تعلم عبارات مناسبة، من ذلك مثلا:

- أين أجد محطة القطار؟ ومن فضلك، أريد تذكرة إلى....،وكم المسافة بين مدينة.. ومدينة؟،وأين أجد سيارة أجرة؟، وبكم توصلني إلى / من المطار؟وخذني إلى..، وكم ثمن التذكرة إلى؟، وغيرها.

ح. **إجراء اتصال هاتفي أو الإجابة عليه**: ومن صور استعمال الهاتف بالنسبة لطلاب العربية، الاتصال بصديق عربي لعقد اتفاق القيام بشيء أو الخروج في نزهة، أو بالشرطة في حالة تعرضه لموقف معين يستوجب ذلك، الاتصال بفندق لحجز غرفة، والاتصال بإدارة البرنامج الذي يدرس فيه أو بأستاذه أو شريكه اللغوي للاستفسار عن شيء أو طلب مساعدة..

إن من شأن تدريب الطلاب على مثل هذه المواقف وتهيئتهم لها أن يعزز من فرصهم في التواصل مع الناس بالعربية دون الحاجة إلى وسيط أو إلى استعمال لغة أجنبية. وهذه المواقف تعرض لهم باستمرار، لأنها مواقف حياتية يومية وحقيقية، وفيها يمكنهم استثمار ما تعلموه في الصف. لذلك سيكون من اللازم والأكثر فائدة للأستاذ أن يتنبه إلى مثل هذه المواقف الانغماسية مسبقا، لأنها تحقّق فائدة مباشرة وكبيرة للطلاب. ويُشار هنا إلى أن الطلاب يعبرون عن فرحتهم الكبيرة عندما يستعملون مثل هذه العبارات في موقف معين، فيشعرون بالرضا والفخر، لأنهم استطاعوا تحقيق تواصل حقيقي ناجح مع المتكلمين الأصليين ما يزيد من رغبتهم في التعلم والانفتاح أكثر على مواقف حياتية أخرى.

٢-٨-استراتيجية الانغماس الثقافي الخاص:

وقد أشار إليه أيضا الدكتور رائد عبد الرحيم في الفصل الأول من هذه الدراسة، ويكون الهدف الكبير منه هو غمس الطالب في بيئة خاصة أو موضوع خاص وتطوير إمكانات التواصل لديه عبر المهارات اللغوية المختلفة. من ذلك مثلا: الانغماس في البرامج السياحية، أو السياسية، أو المساعدات الإنسانية للاجئين وغيرهم، أو المهنية كالتواصل مع الناس في المستشفيات والمراكز الصحية مثلا. وغالبا ما يرتبط هذا النوع من الانغماس بتعليم اللغة للأغراض الخاصة.

٣. نموذجان تفصيليان من برامج الانغماس اللغوي

٣-١-النموذج الأول: الانغماس اللغوي الثقافي في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين[١]

يُعدّ برنامج معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين من أهم البرامج الناجحة دوليا. وقد راكم تجربة مهمة إلى حدود الساعة (ثمان سنوات) بفضل المشرفين عليه والذين يميزهم التخصص العلمي والتجربة في مجال تعليم العربية لغة أجنبية، وفي مقدمتهم مديره الدكتور رائد عبد الرحيم . لقد عمد المعهد، منذ تأسيسه سنة ٢٠١١م، إلى رسم خطوات واضحة ومهمة تدمج الطلاب في مجتمع اللغة العربية، وبيئتها الثقافية إيماناً منه بأن اللغة تؤخذ من نبعها الأصيل، وأن المتعلّم الذي لا يأخذ اللغة صافية من هذا النبع تظل ملكته ناقصة، وفرق بين من انغمس في البيئة اللغوية للغة الهدف، وبين من ظل أسير قاعة الدرس منفصلا عن تلك البيئة.

ويمكن تحديد معالم الخطة العامة للمعهد لتحقيق الأهداف المتوخاة من الأنشطة اللغوية والثقافية المختلفة في الآتي:

١. دُوّنت تعليمات خاصة للانغماس اللغوي، توزّع على الطلاب والمتطوعين والمدرسين في بداية كل فصل دراسي أو دورة تدريبية، هدفها أن يكون الأمر واعياً ومدروساً، وليس عشوائياً، ونشرت على موقع المعهد.

١- كل الشكر للزميل العزيز الدكتور رائد عبد الرحيم على مساعدته القيمة المتمثلة في تزويدي بمعلومات وافية ومفصلة عن المعهد وبرنامجه اللغوي الانغماسي التي نوردها بتصرّف هنا.

٢. كان البرنامج الانغماسي واعياً بضربي الانغماس اللغوي الثقافي الطبيعي والافتراضي أو الصناعي، ومزج بينهما بصورة واعية حتى بديا شيئاً واحدا لا انفصال بينهما على النحو الآتي:

أ. انغماس افتراضي مرتبط بقاعة الدرس والمادة المدروسة، ويقصد به أن يوفر المعهد بيئة افتراضية انغماسية في العملية التعليمية، هدفها جعل الطالب يعيش مع اللغة العربية، ويعتاد عليها سماعا وكلاماً وقراءة وكتابة، ويمكن تلخيص معالمها في النقاط الآتية:

- يعتمد المعهد المناهج الخاصة بالبيئة الملائمة لفلسطين وثقافتها، فتركز كثير من موضوعاتها على الثقافة الفلسطينية، واللغة الفصحى المعاصرة المتداولة في فلسطين، ولذا حرص المعهد على تأليف المناهج الخاصة به، تعين المتعلمين على فهم الواقع الفلسطيني ومعطياته الثقافية، وكانت هذه المناهج باللغة العربية الصرف.
- تعتمد الدروس في العملية التعليمية اللغة العربية فقط، ويبتعد المدرسون عن الترجمة، ويستعيضون عنها بوسائل تعليمية وتربوية وتكنولوجية وإيمائية ولغوية وغيرها لتحل محل الترجمة، لتعتاد أذن الطالب على العربية وحدها.
- تمزج العملية التعليمية وبخاصة في المستوى المتوسط بين أوجه العربية المختلفة: فصحى التراث، والمعاصرة، والمحكية الفلسطينية، لتشكل هذه الألوان في نهاية المطاف النموذج العربي الذي ينطق بالمحكية، ويعرف الفرق بين كل وجه واستخدامه في المقام الخاص به.
- تعتمد استراتيجيات التدريس على الربط بين قاعة الدرس والمجتمع، ويكون ذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي، فبعد الانتهاء من الدروس عادة، يحضر المدرسون طلاباً عرباً يتحاورون في حلقات مع الطلاب الأجانب، أو يصطحبون المتعلمين إلى خارج قاعة الدرس: السوق والبنك وغير ذلك للتطبيق، وممارسة اللغة التي درسوها وللسؤال عن معلومات إضافية ليتعلموها ويدونوها. ويمكن أن يذهب الطلاب لحضور أعراس فلسطينية أو مناسبات معيّنة لها ارتباط بالمنهاج.

- تحرص المناهج على استراتيجية انغماس الطالب الفردي بالمجتمع، فتطلب منه القيام بمهام فردية أو جماعية خاصة، ومرادفة للدروس التي درسوها، كأن يحضّروا كلمات إضافية عن أساليب المجاملات، أو عبارات خاصة بالتعارف، أو أمثالاً شعبية إضافية لما درسوه، وهكذا.
- أن يؤدي الطلاب أدواراً حوارية بأنفسهم تحاكي النموذج العربي، لاسيما في بعض المواقف الحياتية اليومية أو الاجتماعية أو الثقافية مثل: لقاء مع الطبيب في العيادة أو المستشفى، أو التسوّق، أو في محطة القطار..
- وفي هذا السياق أنشأ المعهد مجموعات خاصة على وسائل التواصل الاجتماعي هدفها تبادل الحوار والنقاش مع الطلاب حول موضوعات درسوها أو أعدوا لها ، فيتفق المدرس مع طلبته في يوم محدد وساعة محددة على النقاش في الموضوع المُختار، فيبدأ المدرس النقاش، ثم يتابعه الطلاب فيكتبون على المجموعة آراءهم،فيجمع المدرس ما كتبوا ويشجعهم، وينبههم لأخطائهم كي يتداركوها مستقبلاً.

ب. انغماس افتراضي مرتبط بأهداف المؤسسة الأخرى، ويقصد به الانغماس الذي لا يكون رديفاً لما درسوه في قاعة الدرس بل ذلك الذي يضيف معلومات جديدة لخبراتهم وثقافتهم، وهو أنواع كثيرة:

- الشريك اللغوي: يستعين المعهد بعدد لا بأس به من العرب ذكوراً وإناثاً، فتكون مهمتهم مرافقة الطلاب وفق تعليمات واستراتيجيات خاصة ببرنامج الانغماس، وتنسق أهدافه بما يلبي احتياجات الطلاب الثقافية والمهارية المختلفة. وتكون اللقاءات بين الطالب وشريكه متفقا بشأنها (ثلاث ساعات أسبوعياً على الأقل) ووفق برنامج تشرف عليه إدارة المعهد. ويقدّم الشريكان تقارير أسبوعية عمّا أنجزا، لتسهيل متابعة البرنامج الانغماسي، ومراقبة سيره وتطوره لتحقيق الأهداف المرجوة منه.
- يحرص المعهد على دمج الطلاب الطبيعي اليومي والحياتي بالمجتمع الفلسطيني، ولذا يحاول توفير سكن للطلاب مع عائلات فلسطينية، أو طلاب فلسطينيين، ويتابع في كثير من حالاتهم أنشطتهم خلال سكنهم.

- أنجز المعهد كتاب المطبخ اللغوي، وهو كتاب خاص بالأكلات الشعبية الفلسطينية، ويقيم محاضرة أسبوعية خاصّة بأكلة فلسطينية، يشرحها باللغة العربية المحكية مدرسو المعهد، ويكون الأمر تطبيقياً، يشارك في إنتاجه الطلاب، ثم في تذوّقه.
- وشبيه بالنقطة السابقة يعقد المعهد نشاطاً دورياً خاصا بالمطبخ متعدد الثقافات، إذ يصنع كل طالب أكلا أو حلويات تمثل ثقافته، ويجتمع الجمع مدرسين وطلاباً وأناساً من المجتمع الفلسطيني على مائدة واحدة ليتعرفوا إلى ما صنعوا وإلى أسمائه، فيزيد من حصيلتهم وكفاءتهم.
- يقيم المعهد محاضرات أسبوعية تخصص لأغنية شعبية فلسطينية، يفهمها الطلاب ثم يرددونها، فيحصل الطلاب مع نهاية الدورة أو الدورات على كفايات مهمة من التراث الشعبي الفلسطيني.
- - يقيم المعهد ندوات ومحاضرات خاصة بموضوع معيّن، يشرف عليه مختصون في الموضوع، وينسق مع الطلاب كي يقرؤوا عنه، ويشاركوا فيه، وقد أثبت هذا النوع من الأنشطة فعاليته إذ شعر الطلاب بثقة كبيرة بأنفسهم، وأسهموا في التحضير الجيد لها وفي النقاش.
- ينظّم المعهد رحلات شهرية مجانية إلى أماكن مختلفة في فلسطين، يتعرف فيها الطلاب إلى الأماكن السياحية والأثرية والثقافية، فتزيد حصيلتهم المعرفية في هذا المجال، ويطلب إليهم الكتابة والحديث عمّا استفادوا.
- يعقد المعهد ندوات خاصة بالطلاب أنفسهم، يتحدثون فيها عن موضوعات كتبوا عنها أو درسوها. وقد جرّب المعهد سلسلة من المحاضرات حضرها جمهور عربي، وأداها الطلاب المتعلمون في المعهد، وقد كانت نتائجها مثيرة للاهتمام.
- يجري المعهد، بين الفينة والأخرى، مسابقات ثقافية متعددة، وأنشطة تتعلق بالألعاب اللغوية الانغماسية، للزيادة من كفاءة الطلاب.
- يحرص المعهد على إشراك الطلاب في البرامج التطوعية في المجتمع الفلسطيني، وقد اشترك الطلاب في موسم قطف الزيتون، وفي العمل التطوعي في المخيمات أو المدارس، وفي تعليم الطلاب الفلسطينيين، وهذا

عنصر مهم وفاعل في البرنامج الانغماسي، كان له فائدة كبيرة على المتعلمين وعلى المجتمع الفلسطيني.

- ينظّم المعهد دورات متعددة فنية للطلاب، هدفها أن يتدربوا على الأغاني الشعبية الفلسطينية، والدبكة الشعبية، وهي من الأنشطة التي لاقت اهتماماً كبيراً من الطلاب، فهي مما يلاقي قبولاً نفسياً لديهم.
- يشارك الطلاب في دورات الخط العربي، وفي قراءة القرآن الكريم وتجويده، وهي أنشطة مهمة تزيد من فرص الطلاب في التعرف على بعض الجوانب الجمالية والفنية المرتبطة باللغة العربية.
- يشجع المعهد الطلاب على كتابة الأبحاث الميدانية ومشاريع التخرج الخاصة المرتبطة بالبيئة الفلسطينية باللغة العربية. وقد أنتج الطلاب الكثير منها، وكان لها دور في تنمية مهاراتهم ولغتهم وثقافتهم، كتبوا عن العادات والتقاليد وعن القضية الفلسطينية، فضلا عن قضايا أخرى حساسة تمس الواقع الفلسطيني.
- يقيم المعهد حفلات تخرّج سنوية للطلاب الذين أنهوا دراستهم بالبرنامج، ويسهم الطلاب في إعداد فقرات الحفل وأنشطته من بدايته إلى نهايته. ويقدمون تمثيليات ومسرحيات وينشدون، ويتمكن بعضهم من تجويد القرآن الكريم. ولا يخفى أهمية مثل هذه الأنشطة في تعزيز ما تعلمه الطلاب وزيادة كفاءتهم، وإبراز قدرتهم على الحديث والتواصل باللغة العربية.

بالإضافة إلى هذا، فإن الطلاب يتمكنون من خلق صداقات وعلاقات اجتماعية تمتد إلى ما بعد نهاية البرنامج، ويبقون على اتصال دائم مع العائلات التي احتضنتهم، ومع شركائهم الذين ساعدوهم، فضلا عن علاقات مماثلة مع الشعب الفلسطيني، وقد كان كثير منهم سفراء للقضية الفلسطينية، ينشرونها في مجتمعاتهم، وينافحون عنها، ويفضحون السياسات الإسرائيلية والإعلامية المغرضة بحق الشعب الفلسطيني وحقوقه الوطنية المشروعة في حريته وإقامة دولته على أرضه.

٣-٢-النموذج الثاني: برامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربوية، باريس، فرنسا

أ. التعريف بالمؤسسة:

يوجد مقر هذه المؤسسة بباريس، فرنسا، وهي تعمل في مجال تأليف الكتب المدرسية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سواء لأبناء الجاليات المسلمة أم غير المسلمة في عموم أنحاء أوروبا. ولها تجربة تزيد على أكثر من عشرين عاما في هذا المجال. وتقدم المؤسسة - بالموازاة مع الكتب التعليمية - سلسلة من الأقراص التكنولوجية لتيسير تعليم العربية، خاصة أننا الآن نعيش زمن التكنولوجية المتقدمة التي أصبحت كل الفئات تعتمد عليها في كل مجالات حياتها دون استثناء، وأول مجال هو تعليم اللغات وتعلمها.

وأمام غياب بيئة عربية يمكنها أن تساعد على التعلم، خاصة باعتماد برامج انغماسية مباشرة، فإن المؤسسة استطاعت أن تخلق برامج انغماسيةمحاكية للواقع العربي؛ سواء في الكتب التعليمية التي ألفتها، أم في سلسلة الأقراص المدمجة (CD) التي أعدتها وفق أحدث التقنيات التكنولوجية. وهكذا، ضمنت هذه السلسلة مجموعة من الفيديوهات التربوية الهادفة، أعدها ممثلون محترفون، وتعكس البيئة العربية في كثير من جوانبها، حتى يستطيع الطالب أن يكون أقرب ما يكون إلى هذه البيئات والمجالات المختلفة. ويمكن القول بحق إن المؤسسة استطاعت أن تخلق ما يمكن أن نصطلح عليه «برامج الانغماس التكنولوجية» في مقابل الانغماس الحقيقي في المجتمعات العربية.

ويمكن الدخول إلى موقع المؤسسة على الإنترنت للتعرف إلى بعض هذه الأقراص والبرامج الانغماسية المحاكية.

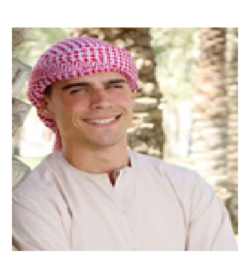
ب. ميزات برامج الانغماس التكنولوجية:

يمكن أن حصر ميزات مثل هذه البرامج في الآتي:

- إنها بديل لتعلم العربية في واقعها الحقيقي وبين أهلها المتكلمين بها.
- تخلق الجاذبية والتفاعلية لدى المتعلم، خاصة أنّنا نعيش زمن التكنولوجيا بامتياز، ولا أحد يستغني عنها الآن، بل صارت جزءا أساسيا في كل جوانب حياتنا، وأولها التعليم والتعلم.
- تتضمن حوارات متنوعة تعبر عن مواقف حياتية واجتماعية كثيرة مشابهة لما هو في الواقع العربي. وتختلف هذه الحوارات باختلاف مستوى الطالب، وأعدت باعتماد نظام تسلسلي يحاكي ما في الكتب التعليمية المعدة لكل مستوى.
- تمكّن المتعلم من الرجوع إليها عدة مرات كلما أراد ذلك، ما يتيح له تعزيز مهارة الاستماع لديه أكثر، وتعزيز معلوماته، وتذكر المفردات والعبارات، والرجوع إلى الحوارات المختلفة التي تحاكي المواقف الحياتية التي تعرض له.

- تعدّ البديل الأمثل للمتعلمين الذين لا يمكنهم تعلم اللغة العربية في بلدانها الأصلية، خاصة بالنسبة للأطفال الصغار، أو من لا يستطيع إيجاد فرصة للسفر إلى البلدان العربية.
- تتعزز هذه الأقراص بمجموعة من التمارين التي يمكن للمتعلم إنجازها بشكل تفاعلي، مع إمكانية التعرف إلى الصواب من الخطأ، وإعادة المحاولة من جديد أيضا.
- تيسر أسلوب التعلم الذاتي، لأنها تتضمن عدة أنشطة مختلفة، وهي تعرض المعلومات والدروس على شكل كتاب بالانتقال من صفحة إلى أخرى ومن درس إلى آخر بكل سهولة. إنها كتب تعليمية تكنولوجية متضمنة أنشطة لغوية انغماسية مختلفة.

٤. رأي أحد طلاب العربية في مثل هذه البرامج الانغماسية:



عبّر الطالب زاك سميث Zac Smith[1] عن استعداده للتعاون وتقديم رأيه بكل حرية في هذا الموضوع، بعد أن طلبت إليه كتابة بضعة أسطر، يعكس فيها تجربته الانغماسية في العديد من البرامج التي تعلم فيها اللغة العربية. وقد كان سؤالي له: كيف ترى تجربة تعلمك اللغة العربية في برامج مختلفة بالاعتماد على أنشطة الانغماس اللغوي؟ فكان جوابه الآتي:

«يعتقد دائما أن اللغة والثقافة متداخلتان، ومع ذلك، لا يمكن للمرء أن يقدر حقا العلاقة المتكاملة التي يشتركان فيها حتى يبدأ في تعلم لغة ثانية تختلف اختلافا جذريا عن لغته الأم. يتم إدراك حجم هذه العلاقة فقط عندما يعيش الفرد في ثقافة جديدة، حيث تتجلى اللغة في الاستخدام. بصفتي طالبا في اللغة العربية درس وسافر إلى العديد من البلدان الناطقة بالعربية، أستطيع أن أشهد حقا على الاتحاد الرائع بين اللغة والثقافة،

١- هو طالب أمريكي بجامعة أركنساس Fayetteville, Arkansas، تعلم العربية في العديد من البرامج منها برنامج اللغة العربية بجامعته بأمريكا، وبمؤسسة أمديست الرباط التي كنت فيها أستاذا له وفي نفس الوقت منسقا تربويا لبرنامج العربية فيها. وهو يتابع تعلم العربية الآن بدبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تفضل – بطلب مني – مشكورا بتقديم رأيه في موضوع التعلم عن طريق الانغماس اللغوي وعن النتائج الكثيرة التي استطاع أن يحققها.

ولكن أكثر من ذلك إلى الروابط الشخصية التي نشأت بيني وبين الغرباء القائمين على تعليمي العربية».

ومع انتشار الصور النمطية الخاطئة من كلا الطرفين في وسائل الإعلام الغربية والعربية على حد سواء، عملت العربية «كغصن زيتون» في كثير من الأحيان. وعلى الرغم من أن مهاراتي اللغوية تنمو باستمرار، بغض النظر عن مستوى المهارة في اللغة العربية لدي، كان المتحدثون العرب دائما أكثر من ذلك بكثير مستعدين لإجراء محادثة معهم عندما أشرح أقدم رحلتي (تجربتي) لتصبح مفهومة في لغتهم. وأعتقد أن تعلم لغة مجموعة أخرى من الناس يدل على أن العلاقة الحقيقية بين هذين المكونين (اللغة والثقافة) هي المطلوب بما فيه الكفاية. إن تعلم لغة جديدة هو الاستثمار الجدير بالاهتمام للإنفاق من الوقت والطاقة.

ومن خلال التعمق في اللغة العربية ودراسة الخصائص الثقافية التي تحملها اللغة - ليس فقط في الاتجاهين بما يسمح للعرب أيضا معرفة المزيد أو أكثر عن الغرب، وتحديدا الشعب الأمريكي -فإنها تسمح بتقدير الشعب العربي وفهمه، وتسهل الحوار معه أيضا. ومن خلال التفاعلات الشخصية بعضنا مع بعض، يمكن تجاوز الاختلافات التي تنشرها وسائل الإعلام والحكومات لخلق فهم ثقافي مشترك بين الأطراف التي تبدو مختلفة.

خلاصات ونتائج من تجربة الطالب زاك سميث:

يمكن تحديد عدد مهم من الفوائد التي استطاع الطالب زاك أن يحققها من خلال تجربته في تعلم العربية، وهي،

- أصبح يفهم وبشكل أعمق الإنسان العربي، لأن العربية التي تعلمها لم تفده في فهم بنيات الجمل والعبارات وغيرها من التعبيرات المختلفة، وإنما مكنته أيضا من فهم العقلية العربية، وكانت سبيلا لفهم أعمق لها.
- استطاع الطالب خلق صداقات، ليس مع أساتذته الذين أشرفوا على تدريسه فقط، وإنما مع مختلف الناس الذين التقى بهم في مناسبات مختلفة من خلال أنشطة الانغماس الثقافي التي عاشها بشكل حقيقي وفي مواقف وأماكن مختلفة.
- تمكن أنشطة الانغماس اللغوي من فهم وجهات النظر المختلفة بين الشعوب العربية والشعوب الغربية، لاسيما الشعب الأمريكي. وهذا يمكن أن يكون مدخلا أساسيا لخلق حوار وتفاهم مع هذه الشعوب، وفهم متبادل لوجهات النظر.

- عكست أنشطة الانغماس اللغوي جوانب مضيئة ومتنوعة من الثقافة العربية بالنسبة له، وجعلته لا يتعلم اللغة العربية فحسب، وإنما يغوص في معالم ثقافة الناس ومعيشتهم اليومية والحياتية.
- إزالة الصور النمطية التي تكوّنت لديه عندما كان يعيش في أمريكا ويتابع الإعلامي الأمريكي المتحيز وغير المنصف تجاه العرب وقضاياهم. لقد أصبح يعي جيدا، وبما لا يدع مجالا للشك لديه أن ما يتداوله في الإعلام الغربي لا يعكس حقيقة العرب وحقيقة حياتهم ونمط عيشهم.

٥. توصيات أساسية لإنجاح أنشطة الانغماس اللغوي:

يلاحظ من خلال أنشطة الانغماس اللغوي، ومن التجارب التي عرضناها أن تعليم اللغات الأجنبية بعامة، وتعليم اللغة العربيةبخاصة، يحتاج إلى إدماج مثل هذه الأنشطة ضمن مخططات برامج تعليم العربية، وليس فقط جعلها أنشطة مكملة أو ثانوية. إن التجربة الميدانية العملية في هذا المجال بينت أن المتعلمين يشعرون بالرضا أكثر عن أنفسهم عندما يُدمجون في مواقف اجتماعية حقيقية تمكنهم من التواصل المباشر مع المتكلمين الأصليين، وهو ما يجعلهم يتعرفون عن كثب إلى البيئة العربية وثقافتها، بل يزداد فخرهم عندما يجدون أن ما تعلموه في صفوف الدراسة يمكنهم من تحقيق اندماج جزئي أو كلي مع العرب.

وبينت التجربة أيضا أن دور الأستاذ يبقى محصورا إذا لم يكن هناك تنظيم مسبق وترتيب من إدارة المعهد أو المؤسسة التي يعمل فيها، لأنها هي التي تتولى مجموعة من الأمور التنظيمية؛ لاسيما التي تتعلق بالحصول على تراخيص الزيارات والاستطلاعات مع الجهات المسؤولة، وتتولى ضبط الجانب اللوجستيكي للعملية برمتها. ومن الأمور التي ينبغي التنبيه إليها كذلك، تحديد أهداف أنشطة الانغماس بدقة، مع تحديد زمنها ومكانها ومدتها قبل بداية برنامج التعلم.

ولا تخفى أهمية مصاحبة الأستاذ للطلاب في كل خرجة أو زيارة، لأن صلته بهم تكون قوية ويرجعون إليه في كثير من الأمور كمحاولة تدقيق الفهم فيما يحصلون عليه من معطيات ومعلومات تهم المكان أو الفضاء الذي يزورونه. إن الأستاذ هنا يكون وسيطا بينهم وبين السكان الأصليين في توضيح عبارات لغوية أو ثقافية مخصوصة، أو إعادة بناء كلام سمعوه من شخص آخر بالسرعة العادية أو باللهجة المحلية؛ لاسيما

الطلاب في المستويات المبتدئة والمتوسطة. إنهم في مرحلة لا تجعلهم قادرين على إدراك كل ما يستمعون إليه مباشرة من أهل اللغة.

يقتضي الأمر كذلك تخصيص شركاء لغويين مدربين جيدا، تكون مهمتهم مصاحبة الطلاب من بداية البرنامج إلى نهايته. إن الزمن الذي يقضيه الطلاب خارج صفوف الدراسة أكثر مما يقضيه فيها وفي تواصل مباشر مع أساتذته، لهذا، يصبح دور الشريك هنا أساسيا، لأنه يكون إلى جانب الطالب أوقاتا كثيرة، ويساعده في قضاء بعض الأغراض اليومية. وقد بينت التجربة أيضا أن ما يتعلمه الطلاب رفقة شركائهم اللغويين يكون مهما وفعالا وأحيانا قد لا يتعرضون إليه في الصف. وعلاوة على هذا يُشعر الشريكُ المتعلّمَ بالأمن والراحة أكثر، ويخفف عنه بعض المشاكل النفسية أو التواصلية التي تواجهه، من قبيل شعوره بالغربة في مجتمع مختلف عنه، وحاجته المستمرة إلى المساعدة والدعم، وأحيانا تجنب مشاكل هو في غنى عنها، وهذا واضح في بعض المواقف اليومية كالتسوق، مثلا، حيث لا يتعرض إلى الابتزاز[1] إلا إذا كان وحيدا. وإذا كان الأمر كذلك، فإن هذا يقتضي اختيار هؤلاء الشركاء وفق معايير وخصائص محددة وواضحة. ويخضعون أحيانا لمقابلة شفوية لتحديد الأنسب والأحسن. ليس هذا فحسب، وإنما ينبغي أن يخضعهم البرنامج إلى دورات تكوينية (حتى لو كانت لبضع ساعات فقط)، من أجل تقديم المعطيات والنصائح اللازمة لهم عن كيفية التعامل مع الطلاب، وتفهم ثقافتهم، وطرق مساعدتهم، وتحديد مسؤولياتهم بشكل واضح.

وكلما كانت الخرجات والزيارات الميدانية منسجمة مع الدروس التي يتلقاها الطالب كان أفضل وأحسن، لأنها تجعل التعلم أكثر وضوحا وفاعلية. من ذلك مثلا ما نفعله في المغرب مع طلاب العربية المتخصصين في الدراسات السياسية؛ حيث نركز في الزيارات على بعض المؤسسات ذات الصلة، مثل مقر البرلمان، وبعض الأحزاب السياسية وملاقاة المسؤولين عنها، وجمعيات المجتمع المدني.. في حين نركز في زيارات أخرى على أماكن ثقافية ومزارات سياحية بالنسبة لطلاب آخرين.

---

١ - هذه واحدة من بين المشاكل الحقيقية التي تواجه الطلاب في البلدان العربية، حيث يضاعف الباعة الأثمنة أحيانا عندما يتعلق الأمر بزبون أجنبي، فضلا عن بعض الممارسات الأخرى ذات الصلة – مع الأسف – والتي قد تخلف انطباعات سيئة لديهم عن البلد الذي يدرسون فيه وعن ثقافته وأهله ونمط عيشه.

المصادر المراجع

أ. مواقع الإنترنت الخاصة بالمؤسسات والمعاهد

٢. برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا، بجامعة الأخوين، إفران/ المغرب: http://www.aui.ma/en/arabic.html

٣. البرنامج اللغوي الانغماسي لجامعة النجاح الوطنية:، نابلس، فلسطين على الرابط: https://learnarabic.najah.edu/ar/academics/programs/immersion-program/

٤. برنامج معهد العين، بمدينة مكناس المغربية على الرابطين: http://aain.ma/cultural-events/ و http://aain.ma/clubs/

٥. برنامج معهد قاصد، عمّان، الأردن، على الرابط: https://www.qasid.com/why-qasid/immersion/

٦. برنامج مؤسسة أمديست، الرباط: http://www.amideast.org/abroad/programs/morocco/area-arabic-language-studies-morocco-semesteracademic-year.

٧. برامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربوية، باريس، فرنسا: http://www.alafaq-distribution.fr/fr/

ب. المقابلات العلمية

- الأستاذ الدكتور رائد عبد الرحيم، مدير برنامج جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الطالب الأمريكي زاك سميث Zac Smith هو طالب أمريكي بجامعة أركنساس Fayetteville, Arkansas، تعلم العربية في العديد من البرامج منها برنامج اللغة العربية بجامعته بأمريكا، وبمؤسسة أمديست الرباط. أشرفت عليه أستاذا ومديرا تربويا لبرنامج العربية فيها. (نتوفر على بيانات التواصل مع الطالب، لكننا نحتفظ بها لأنها تدخل ضمن معطياته الشخصية).

ت. التجارب العملية للمؤلف

عمل الدكتور محمد إسماعيلي علوي بالعديد من برامج اللغة العربية الانغماسية، منها:

- برنامج جامعة الأخوين الدولية، بالمملكة المغربية، منذ العام ٢٠٠٧ إلى العام ٢٠١٦؛ (أستاذ ومشرف على عدد من الأندية اللغوية والثقافية ومشرفا على مجلة (على العشب) الناطقة باسم البرنامج).
- برنامج مؤسسة أمديست الرباط، المملكة المغربية، حيث عمل بها أستاذا مدة أربع سنوات (من ٢٠١٢ إلى ٢٠١٦)، ثم مديرا لبرنامج اللغة العربية فيها مدة عامين (٢٠١٦ إلى ٢٠١٨).
- برامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربوية، باريس فرنسا؛ حيث يعمل خبير المؤسسة، ومشرفا على دوراتها التكوينية لفائدة الموجهين التربويين وأساتذة اللغة العربية بعدة دول (ماليزيا – تايلاند – إيطاليا – البوسنة والهرسك – تشاد – بوركينافاسو – البنين – الغابون – جزر القمر – تونس)، بالتعاون مع منظمة الإيسيسكو والمنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية بقطر.

فهرست الكتاب

مباحث لغوية ٤٣

الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظريّة والتّطبيق)

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221211